PRZYJACIEL SZKOŁY

NR. 18 20 LISTOPADA 1927 ROK VI

WSPOMNIENIA STAREGO PEDAGOGA.

Kto w swym zawodzie może sięgnąć myślą 50 lat wstecz, temu różnolite nasuwają się refleksje; a bodaj one będą najobfitsze dla tego, który zajmował stanowisko urzędnika, zwłaszcza nauczyciela w byłych zaborach. Przesuną się przed duchowem okiem niewesołe obrazy; będą one dziś nieraz boleść sprawiały dlatego, że albo się dla stanowiska tłumiło głos sumienia, albo wręcz z bojaźni szło się na rękę obcej potędze. Ale będą i tacy, którzy, pełniąc obowiązki bez zarzutu, umieli iść z podniesioną głową prostą drogą, nie tracąc nic z swej istotnej właściwości: oddali Bogu, co jest Boskiego, a cesarzowi, co cesarskiego. Ci ostatni z pogodą ducha mogą patrzeć wstecz, bo mają miłe poczucie spełnienia dobrze swego obowiązku.

Pierwsze nauki pobierał piszący te słowa w powszechnej szkole w przeważnej części jeszcze w ojczystym języku, i to przyczyniło się do rozwoju umysłu i obudzenia chęci do dalszej nauki. Skierowany na drogę przyszłego zawodu nauczycielskiego, już przygotowanie do niego wymagało znajomości języka niemieckiego. Przyznać trzeba, że w ósmym dziesiątku ubiegłego wieku jeszcze w pruskich seminarjach nauczycielskich uczono języka polskiego, ale zależało to przedewszystkiem od osobistości nauczyciela, w jakim stopniu przyszły wychowawca młodzieży poznał gramatykę i literaturę ojczystą. Z poznańskiego seminarjum pozostali w miłej pamięci swych wychowanków profesorowie Malczewski, Klonowski i Goerz. Ostatni mimo z niemiecka brzmiącego nazwiska był dobrym Polakiem i starał się zapoznać nas z wybitniejszemi utworami naszych klasyków na podstawie „Wzorów prozy i poezji“ Cegielskiego. Były to jedne z najmilszych lekcyj i były zarazem bodźcem do starania się później o pogłębienie zaczerpniętej wiedzy. Nauczycieli Niemców mieliśmy w seminarjum sumiennych i nie krzywdzących w niczem naszych uczuć narodowych. Wykłady

prowadzili metodycznie wzorowo, tak, że ucząc nas, dawali nam zarazem wzory dla przyszłej naszej pracy w szkole.

W pierwszych latach mogliśmy na stanowisku nauczyciela w wielkiej mierze jeszcze używać języka polskiego; radcy szkolni ówczesnej doby wymagali w czasie rewizji, aby dziecko polskie wyrazy i zwroty niemieckie umiało powiedzieć po polsku. Gdy mnie w roku 1881 powołano do Poznania, uczyłem po polsku religji w 4 godzinach tygodniowo we wszystkich klasach a języka ojczystego w 2 godzinach. Dzieci nauczyły się dużo, przedewszystkiem umiały dobrze czytać i pisać poprawnie. Z tych czasów przypomniały mnie sobie w dniu jubileusza mego dawne uczenice, dziś już w latach, i tak prawdziwie serdecznie za to dziękowały, czego je nauczyłem. Przyznam się, że te życzenia należały do najmilszych. To uwzględnianie mowy ojczystej trwało w Poznaniu do roku 1886. W tym roku nakazał rząd, aby w szkołach miejskich Poznania, w których już dzieci cokolwiek niemieckim językiem władały, religję wykładano dzieciom polskim wspólnie z dziećmi katolickiemi narodowości niemieckiej, w języku niemieckim; naukę języka polskiego zaś skreślono z programu. Rząd pruski jednej rzeczy nie przewidział, że przeciw jego zarządzeniom wystąpią nietylko rodzice, ale i same dzieci. Zaczął się pierwszy strejk szkolny w Wielkopolsce, zaznaczający się cichym oporem dzieci, które na niemieckie pytania w religji nie odpowiadały, dane im katechizmy niemieckie w spokojny sposób składały nauczycielowi na katedrze. Rodzicom i dzieciom przyszli w pomoc nasi posłowie w sejmie pruskim, przedstawiając z trybuny sejmowej oczywistą krzywdę polskiego dziecka w taki sposób, że poruszyli opinję powszechną, i rząd był po sześciotygodniowej walce zmuszony do odwołania rozporządzenia. Wróciło wszystko do dawnego trybu, ale tylko na krótko, bo już po dwóch latach skreślono naukę języka polskiego, a religję w języku niemieckim wprowadzano stopniowo od wyższych do średnich oddziałów, aż i początkujące dzieci musiały się uczyć religji w niemieckim języku.

W Poznaniu działo się to zwłaszcza w tych szkołach i w tych dzielnicach, w których przeważnie urzędnicy mieszkali, jak na Łazarzu i na Wildzie, mimo że to byli przeważnie urzędnicy Polacy. Teraz też nastąpił okres wysyłania polskich urzędników na zachód do Niemiec. Między nimi znalazło się z Poznania

czterech nauczycieli śp. Apolinary Kaczmarek, Alojzy Foerster i Józef Kużaj i żyjący jeszcze Bolesław Gawęcki; inni stali na liście tych, którzy mieli być wysłani. Z prowincji także znaczną liczbę Polaków nauczycieli przeniesiono na zachód. Ci wygnańcy nie zapomnieli o swem pochodzeniu i od czasu do czasu gromadzili się w oznaczonych miejscowościach, aby pogawędką w ojczystym języku i pieśnią polską ukoić żal za krajem i rodakami.

W szkołach u nas rozbrzmiewała już teraz prawie wyłącznie mowa niemiecka; w niektórych szkołach zakazywano dzieciom nawet w przerwach przemawiania w ojczystym języku między sobą. Dzieci męczono wykuwaniem pamięciowem niezrozumianego materjału. Aby przecież wykazać, że się metodycznie uczy, nie szczędzono na środki poglądowe i zaopatrywano szkoły we wszelakiego rodzaju przybory naukowe.

Różni niemieccy pedagogowie, sprowadzani z Niemiec, wysilali się na wynalezienie najlepszej metody, podług której możnaby uczyć polskie dzieci bez używania do pomocy języka ojczystego. Zaczęto w szkole uczyć w ten sposób, jak się zajmuje małe dzieci w ochronce; bawiono się a przytem nazywano wszelkie ruchy i czynności w niemieckim języku i przedewszystkiem wiele śpiewano i bawiono się po niemiecku. Nauka stała się zabawą, a zabawa dziecko pociąga. System ten był dla naszych dzieci niebezpieczny i szczęście, że większa część nauczycieli, nie uczona tej metody w seminarjum, system taki w praktyce ośmieszyła i w rezultacie dodatniemi wynikami poszczycić się nie mogła. Doszło do takich absurdów, że poseł na sejm pruski, obecny marszałek Senatu, z trybuny sejmowej tego rodzaju metodę praktykowaną w szkołach polskich ku ogólnej uciesze posłów dosadnio napiętnował, tak że nawet uczciwi niemieccy pedagogowie z tego rodzaju praktyk szydzili.

Byłoby dla historji pedagogiki naszej dzielnicy bardzo ciekawą rzeczą, żeby koledzy, którzy na prowincji pracowali, zechcieli swe spostrzeżenia z pracy szkolnej owych czasów objektywnie skreślić. Niemieccy inspektorowie bowiem w różnych okolicach różne wynajdywali i zalecali metody, które ze stanowiska pedagogiki były niemetodyczne.

Kiedy ks. Stablewski z Wrześni został Arcybiskupem gnieźnieńsko-poznańskim, starał się usilnie, aby znowu religję

wykładano po polsku i uczono języka ojczystego. Wpływ ks. arcybiskupa i stanowisko ówczesne koła polskiego w Berlinie sprawiły, że rząd pruski pozwolił na polską naukę religji w niższych klasach i na prywatną nauką języka polskiego. Z tego ustępstwa społeczeństwo polskie skwapliwie skorzystało, mimo że to było połączone ze znacznemi ofiarami z jego strony. Naukę prywatną bowiem należało opłacać, ale datki na ten cel płynęły obficie. Dzieci się też odwdzięczały, bo regularnie na naukę uczęszczały i pilnie się uczyły. Nauki udzielali nauczyciele Polacy, a że mało było takich chętnych, oddziały były przepełnione. W każdej parafji proboszcz stał na czele komitetu, zajmującego się prywatną nauką. Po roku pracy odbył się egzamin publiczny w szkole, który wykazał pilną, celową pracę nauczycieli i bardzo dodatnie postępy dzieci. Praca prywatna w szkole zainteresowała rodzinę, zwłaszcza matki, którym należy się chlubne świadectwo, że dbały gorliwie o postępy swych dzieci. Każdy obserwator mógł to na egzaminie stwierdzić. Matki się swymi synkami i córuchnami popisać chciały. Budujące i rozczulające wprost było patrzeć na to, jak matki swe dzieci wyprowadzały przed klasę i kazały im deklamować patrjotyczne po większej części wiersze, które same dzieci nauczyły. Dzieci też rzeczywiście pięknie deklamowały i śpiewały pieśni świeckie i kościelne, a między niemi nasze stare kolendy, przedtem już niejedne zapomniane.

Gdy się tak rozważa te czasy, to aż dziwno, trudno sobie wytłumaczyć, że to, cośmy wywalczyć musieli, co nam z trudem, z ofiarami własnemi przychodziło, tak popierano i pielęgnowano, — a dziś, kiedy to wszystko ani trudu, ani żadnych ofiar nie wymaga, to rodzice tej gorliwości nie okazują; mało, wielka część wcale prawie o postępy dzieci w polskiej szkole nie dba. O co dawniej trzeba było walczyć z władzami, o to dziś walczy się z wielu rodzicami. U nas ma się wrażenie, że się nie szanuje tego, co swojskie; może to niewola sprawiła, że chwalimy cudze i więcej czasu i pilności poświęcamy na języki obce, aniżeli na język ojczysty.

Na egzaminach w polskich oddziałach byli z ramienia władz obecni niemieccy rektorzy szkół, aby śledzili postępy i zakres nauki i zdali ze swych spostrzeżeń szczegółowy referat. Wnet też po pierwszym publicznym występie nastąpiły represje. Rodzice

musieli stawiać do rektorów wnioski o pozwolenie na naukę języka polskiego, potem zakazano nauczycielom, aby zadań z języka polskiego do domu nie zadawano, po niejakim czasie znowu zakazano nauki pisania, tłumacząc to tem, że tylko na naukę czytania dano pozwolenie. Te i tym podobne utrudnienia pracy i nauczycielom i dzieciom sprawiły, że ludność zobojętniała do takiej pracy i przestała się nią zajmować. Rząd osiągnął, co chciał, prywatna nauka języka polskiego w szkołach powoli ustała.

Na chlubę wielkopolskiego społeczeństwa należy podnieść, że nauki w języku ojczystym mimo tych trudności nie zaniedbało. Znalazły się patrjotycznie myślące panie, które się zawiązały w towarzystwo *Warta*, i te panie poświęcały wolne chwile, dobrą wolę i siły, aby uczyć polskie dzieci języka i historji polskiej. Nauka taka mogła się w owych właśnie czasach odbywać tylko potajemnie, bo policja pruska czułą opieką otoczyła te panie i niejedna z nich, jak p. A. Tułodziecka i ś. p. Omańkowska zapoznały się za tę ideową pracę z więzieniem pruskiem.

Mimowoli nasuwa się pytanie, czy wobec w taki sposób traktowanej pedagogiki przedmiot ten mógł nauczyciela zachęcić do dalszej pracy. Wyjaśni to ten oczywisty fakt, że pedagogika niemiecka stała i stoi na wysokości zadania, nie miała i nie ma nic wspólnego z metodami, stosowanemi w szkołach na ziemiach polskich.

Pedagogika, jak ją wykładano w seminarjach za moich czasów, nie przygotowała nauczyciela do pracy, jaką musiał uprawiać z racji wprowadzonych do szkół polskich metod. Należało wprost zapominać szczytne dydaktyczne i metodyczne wskazówki, słyszane na lekcjach pedagogiki. A mieliśmy w osobie dyrektora ks. lic. Speersa pierwszorzędnego pedagoga. Śledząc z uwagą jego zajmujące wykłady, niewiele potrzeba było czasu poświęcać na przyswojenie sobie materjału. Równie doskonałym znawcą i nauczycielem był dyrektor w nauczaniu fizyki. Ten przedmiot jak i matematyka, także w przystępny sposób wykładana, zajmowały mnie w pierwszym rzędzie, dlatego też po wyjściu ze seminarjum z zamiłowaniem tym naukom wolny czas poświęciłem, a miałem na pierwszej posadzie na wsi tego wolnego czasu dużo. Okolica z lasami, łąkami i wodami dawała ciekawemu wiele sposobności do obserwacji i nauki. Z dużym już zasobem wiedzy i chęcią do dalszego kształcenia się objąłem po trzechletnim pobycie na wsi

stanowisko nauczyciela w Poznaniu. Tu początkowo ani wśród swoich, bo to byli po większej części starsi koledzy, ani wśród niemieckich kolegów wielkiego zapału do dalszego kształcenia się nie zauważyłem; gniewało mnie tylko, że niemieccy nauczyciele swych polskich kolegów lekceważyli, nie uznając ani ich wiedzy, ani pracy w szkole. Zabrałem się mimo to do pracy; próbowałem wspólnie z innymi, ale ci wnet odstępowali; pozostałem sam i sam się mozoliłem. Może to brzmi jako przechwałka, ale również to tylko istotna prawda.

Nie było przed 50 laty tyle sposobności do słuchania uczonych wykładów, co dziś; ale na zupełny brak skarżyć się nie mógł ten, co z nich chciał i pragnął korzystać. Były wykłady polskie w *Bazarze* i na salce w *Starym Przemyśle.* Wykładali tutejsi uczeni, ale nieraz i przybyli z Krakowa profesorowie, a chociaż nie mówili o fizyce, słyszało się przecież naukowy wykład polski; były i wykłady niemieckie w realnem gimnazjum Bergera, i te już przeważnie traktowały zagadnienia z fizyki i chemji na podstawie doświadczeń laboratoryjnych, co dla samouka było bardzo ważną rzeczą. Nie było, w owych czasach kursów dla nauczycieli; kto dążył do obszerniejszej wiedzy, musiał ją sam mozolnie zdobywać i — dziś tego nauczycielstwo nie uwierzy — nawet się z tem ukrywać, bo władze miejskie, które nauczycielom całkowite płaciły uposażenie, podejrzywały kształcących się, że mogliby się w pracy szkolnej zaniedbywać.

Wyrobiłem sobie u przełożonych, że uczyłem przeważnie matematyki i nauk przyrodniczych, a zebrawszy potrzebne do nauki przybory, mógłem udzielać fizyki i chemji na podstawie przeprowadzonych doświadczeń, czem ogromnie młodzież temi naukami zainteresowałem, a tak ucząc metodycznie i systematycznie, najlepiej sobie przyswajałem wiedzę. Stary prof. Wituski dziwił się na praktycznych lekcjach, że ja, jeszcze młody, umiałem doskonale używać przyrządów do wyjaśnienia nawet trudnych zagadnień z fizyki i chemji. Trudniej było z matematyką.

W tak ścisłej nauce z wiedzą, wyniesioną z seminarjum, sam się nie mógłem uporać, potrzebowałem nauczyciela, którego z mej pensyjki drogo trzeba było opłacić. Jacy to dziś nauczyciele szczęśliwi być mogą! Urządza im się wyższe kursy, które rząd opłaca i płaci im się pełne pobory. Skoro zaś kurs ukończą,

zaraz otrzymują pewną, chociaż niewielką podwyżkę w poborach, mnie zaś po egzaminie nic nie dano i lata jako Polak czekać musiałem, aż posunięto mnie na odpowiednie stanowisko do szkoły wydziałowej. Wielu z nauczycieli za mało docenia wartość tych kursów, a ci, którzy są na nie powołani, powinni tym więcej dokładać pracy i staranności.

Pedagogikę łatwiej już było mi opanować, a to tem więcej, że miałem w seminarjum doskonałego pedagoga w osobie dyrektora.

Ale przedmiot należało pogłębić i zapoznać się z nim wszechstronnie. To też tem chętniej zajmowałem się tym przedmiotem, że mnie stare i nowe zagadnienia w pedagogice pociągały. Starałem się pedagogikę poznać nietylko z dzieł niemieckich, ale i do polskich sięgnąłem, abonując przez wiele lat *Przegląd Pedagogiczny*.

Pracowali w nim niepośledni ludzie i niejedną nową i praktyczną myśl stąd zaczerpnąłem, a przedewszystkiem zapoznałem się z wyrażeniami polskiej pedagogiki i jej duchem.

Pracę w niemieckiej pedagogice prócz poważnych dzieł z bibljoteki w szkole ułatwiły mi pisma pedagogiczne perjodyczne różnych odcieni, które obok pism beletrystycznych grono nauczycielskie wspólnie abonowało. Dzisiejszemu nauczycielstwu ten sposób ułatwienia zapoznania się z nowszemi dziełami literackiemi i pedagogicznemi bardzo polecam. W Poznaniu dopiero w kilku szkołach zapoczątkowano podobny sposób dokształcania się.

Z ówczesnych pism pedagogicznych najwięcej przemawiało mi do przekonania *Neue Bahnen*, z których się już przed 40 laty zapoznałem z nowemi prądami w pedagogice, o których się dziś głosi, jako o czemś zupełnie nowem. *Neue Bahnen* informowały o nowych kierunkach pedagogiki, które zwano szkołą pracy (Arbeitsschule), ale zajmowały wobec tych zapatrywań krytyczne stanowisko, głosząc zapatrywanie, że nie sama praca ręczna będzie tym czynnikiem nowych dróg w pedagogice, ale ręczna praca, wspomagająca wyjaśnienia wszelkich zagadnień teoretycznych w nauce, a taka praca umysłowa i fizyczna doprowadzi ucznia do samodzielnego tworzenia i przyswajania sobie wiedzy, która tą drogą stanie się jego istotną własnością.

Dziś literatura o tym przedmiocie jest już bardzo obszerna. Kto rzecz o szkole pracy chce zrozumieć i wyrobić sobie o tym kierunku pedagogiki jasny sąd, musi przedmiot poznać w jego

historycznym rozwoju. Z jednego lub drugiego artykułu w czasopismach pedagogicznych nie pozna tego zagadnienia. Mamy już i w polskiej literaturze pedagogicznej na ten temat poważne prace, jak „Szkoła twórcza“ Henryka Rowida i „Problemy wychowania współczesnego“ dr-a M. Ziemnowicza. Są i tłumaczenia z poważnych obcych dzieł. Z temi dziełami powinien się każdy, zwłaszcza młody nauczyciel zapoznać, jeżeli chce sobie rościć pretensje do znajomości nowych dróg na niwie pedagogicznej.

Poznań. Jan Poprawski,
Inspektor szkolny.

ZNACZENIE BADAŃ EKSPERYMENTALNYCH W PEDAGOGICE.

III.

Dla zbadania rozwoju religijnego życia dzieci, prof. Edwin Starbnek, w Dakoto, w Ameryce, przedłożył dorosłym odpowiednie pytania. Z otrzymanych odpowiedzi można było wywnioskować, że rozwój uczucia religijnego w wieku pierwszych lat nauki zależny jest w zupełności od wpływu rodziców względnie wychowawców. Uczucia szacunku, głębokiego poszanowania i bojaźni przed Bogiem, z powodu Jego wszechobecności, wypełniają całą dziedzinę uczuciową dziecka. Dopiero przy zakończeniu szkolnej nauki pojawiają się w tym względzie powątpiewania, rzadko wcześniej. Ich źródłem są najczęściej źle zrozumiane dogmaty. Trzeba więc dążyć do tego, aby dziecko dobrze zrozumiało prawdy religijne, wtedy bowiem musi nastąpić uszlachetnienie uczuć religijnych. Błędne jest mniemanie, jakoby pamięciowe wyuczenie wystarczało tymczasowo dziecku a że do głębszego zrozumienia dojdzie zczasem ono samo.

Na polu dydaktyki, Lay, (przez swoją dydaktykę eksperymentalną) wytworzył prawie specjalną dyscyplinę dla pedagogiki eksperymentalnej. Dotychczasowy stan dydaktyki nie zadowala go wcale. W swojem dziele „Nasza nauka w świetle higjeny“, wskazując na badania szwedzkiego psychologa Axel-Kaya i Szmida-Monardo, dowodzi, że obecne nauczanie w szkołach często szkodzi zdrowiu. Pierwszy stwierdza na podstawie badania 11.000 dzieci, że zdrowie dzieci między pierwszym a drugim rokiem nauki po-

gorszyło się o 100%. W pierwszym roku szkolnym znajdowało się 17% dzieci chorych, zaś w ostatnim roczniku 50%. Według Szmida-Monarda, między 8.000 dziesięcioletnich dzieci, było 30% chłopców i 40% dziewcząt, cierpiących na różne choroby, zaś w 16 roku chorych było 70%. W pierwszym roku szkolnym dziecko traci na wadze 1 kg, a na wzroście 2,1 cm. Według badań dr. Zieglera, i dr. Engelsbergera tracą na rozwoju te dzieci, które zawcześnie wstępują do szkoły. Wiadomo jeszcze, że fizycznie słabe, najwięcej narażone są na straty. Może to być wskazówką dla wychowawców i rodziców, aby do szkoły zapisywać dzieci dostatecznie rozwinięte i w normalnym wieku. Czy rok szósty, przyjęty w Niemczech, jest właściwy, uważam za niepewne. W każdym razie powinniśmy radzić rodzicom, aby dzieci powstrzymane w rozwoju fizycznym, zapisywali o rok później, gdyż wtedy dzieci, będąc w dostatecznem posiadaniu sił fizycznych, poczynią lepsze postępy. Przyczyny ujemnych wyników zdrowotnych leżą nietylko w zewnętrznych urządzeniach i ubikacjach szkolnych, ale też w wewnętrznej organizacji środków, prowadzących do celu, jako to w programach naukowych i praktyce obrabiania materjału naukowego. Cóżby bowiem było powodem tak licznych chorób, jak bóle głowy, jąkanie się, objawy nerwowe itp., które występują w 1 i 2 roku nauki.

Jako niewłaściwe postępowanie przy uczeniu, uważa Lay niedostateczne uwzględnienie procesów motorycznych. Przez swoje badania, przyszedł on do przekonania, że nie można tworzyć pojęć umysłowych bez ruchu zmysłowego, nie można wzbudzić uczuć, pobudzić woli bez wyobrażenia ruchowego i jako zasadę dydaktyczną stawia Lay następującą tezę: Zasadą wszystkiego nauczania jest konieczne urabianie wyobrażeń wszelkiego gatunku na podstawie konkretnego przedstawienia, a to w kształtowaniu, formowaniu, konstruowaniu i produkowaniu. Wrażenie zmysłowe i wyrażenie umysłowe powinny bez wyjątku najmniejszych różnic wspólnie prowadzić do celu.

Muszę tu z chlubą dla szkoły polskiej zaznaczyć, że tę zasadę formowania, konstruowania itd., celem jak największego unaocznienia materjału naukowego, polska szkoła wcześniej i w szerszym zakresie zaznaczyła w swoich programach, aniżeli np. niemiecka, występująca na całym kontynencie z pretensjami do najlepszej dydaktyki

szkolnej. Prawdą jest jednak, że Niemcy, naśladując Komeńskiego, kładli wielki nacisk na nauczanie poglądowe. Jednak według Laya jest to za mało, więc teraz przekształcają szkołę, przez wprowadzenie kursów dla uczących, na których zapoznają się oni z nauką zręczności w szkole w szerszym zakresie. Psycholog Lay wnioskuje dalej: Ponieważ przy podawaniu każdej nowej wiadomości muszą być uwzględnione akty asymilacyjne, przeto każdą lekcję poprzedza podanie celu, potem następuje stopień poglądowy, przyczem, przez zastosowanie zmysłów proces ten odbędzie się w duchu asymilacyjnym, a będzie to tem doskonalsze, im prędzej następują po sobie bezpośrednio analiza i synteza.

Akcja tego procesu prowadzi dalej do przedstawienia danego materjału, przez co zdobywa się wiadomości jaśniejsze i lepiej sformułowane. Zakończeniem procesu uczucia będzie uporządkowanie świeżo zdobytych wiadomości, które znajdują się już w naszej świadomości. Proces uczenia obejmuje zatem następujące stopnie: 1. koncentracja uwagi, czyli podanie celu, 2. unaocznienie, 3. asymilacja, 4. przedstawienie i 5. uporządkowanie.

Następnie zastanowimy się nad mozolnemi badaniami Laya i Meumana, odnośnie do różnych typów poglądowościowych, zwanych też typów myślenia lub pojęciowych, a przez Meumana wyobrażeniowych. Już codzienne doświadczenie uczy nas, że pojęcie jakiegoś przedmiotu u różnych osób różnie powstaje, a to z powodu rozmaitego oddziaływania i niejednakowych zdolności poszczególnych zmysłów. Większy i donioślejszy wpływ wywierają wrażenia zmysłowe, wywołujące reprodukcje. Jakiż więc jest udział pamięci zmysłowej przy powstawaniu wyobrażeń? Np. wyobrażenie ogólne *dzwon*, powinno składać się z następujących szczegółowych wyobrażeń:

z 1. wyobrażenia wzroku = wizualno-rzeczowe,
2. „ słuchu, dźwięku = akustyczno-rzeczowe,
3. „ dotyku = taktylne,
4. „ ruchów przy dzwonieniu = motoryczno-rzeczowe,
5. „ słuchu słowa „dzwon“ = akustyczno-językowe,
6. „ ruchów wymowy słowa „dzwon“ = motoryczno-językowe,

7. wyobrażenia wzroku pisanego lub drukowanego wyrazu = wizualno-językowe,
8. „ ruchu wymownego przy słowie „dzwon“ = motoryczno-językowo-pisemne.

Charcot i Ballet zbadali, że każdy człowiek przy myśleniu operuje albo treściowemi wyobrażeniami rzeczowemi, albo też przez ciche wewnętrzne powtarzanie słów, wyobrażeniami językowemi. U ludzi myślących w sposób drugi poglądowa treść nie ma żadnego znaczenia. Rozróżniamy zatem ludzi myślących słowami i treścią rzeczy. Druga kategorja pracuje poglądowo, wyobrażeniami poglądowemi indywidualnemi, pierwsza zaś wyobrażeniami ogólnemi. Między temi dwoma grupami wyobraźni zachodzą różnice, zależne od tego, które wyobrażenie staje się panującem i kierującem innemi wyobrażeniami. Przez wymienionych autorów zostały wyróżnione następujące typy: typ wizualny czyli optyczny, typ słuchowy czyli akustyczny, typ motoryczny czyli kinetyczny; często występują kombinacje tych typów; typów smakowych i węchowych nie wyróżniono. W czasie badań Netszajew wykazał na stu ludzi: pięciu typu wizualnego, czterech — motorycznego, dwóch — akustycznego; zaś 89% wykazywały połączenia typów. Lobsien, ze 140 uczniów uważa za typy optyczne 76%, optyczno-akustyczne 21%, akustyczne 2%.

Następnie zbadamy szczegółowo własności wymienionych typów. Typ wizualny oznacza osobnika, u którego wyobrażenia składają się z elementów reprodukcyjnych optycznego rodzaju. Takim osobom, gdy myślą, zdaje się, że mają w pamięci obrazy drukowanych lub pisanych słów i liczb. Mając te znaki w duchu, jakby przed oczyma, może on tworzyć więcej wyobrażeń, dostosowując je w duchu do potrzeby, które potem jakby odczytuje. Dłuższy wyraz potrafi on bez trudności podzielić na sylaby naprzód i wstecz, co np. osobie typu akustycznego sprawia trudności. Ten ostatni zaczyna również wyraz dzielić na zgłoski, lecz, aby wyraz podzielić, musi go głośno wymówić. Zaś typ wizualny potrzebuje tylko pewnego czasu dla zapisania tych liter w pamięci, podobnie jak na tablicy, a następnie tylko odczytuje. Dla podzielenia wyrazu np. elementarz, typ wizualny potrzebuje 9, typ akustyczny 22 sekund; podobnie i przy innych słowach ten typ potrzebuje więcej czasu. Przy nauce czytania typ wizualny łatwiej

zapamięta spółgłoski i prędzej je odróżni od samogłosek, ponieważ znaki mają więcej urozmaicone formy. Pracując przedewszystkiem oczyma, nie rozprasza się często jego uwaga np. przez gwary, uderzenia itd. Z tego wynika, że typ wizualny łatwiej może uczyć się pocichu z książki, aniżeli akustyk. Przy ćwiczeniach ortograficznych dzieci popełnią mniej błędów, gdy się wyrazy wpierw na tablicy napisze, aniżeli gdy się wypowie. Podobnie typ wzrokowy wyprzedza i akustyka w rachunkach. Również wzrokowiec łatwiej zapamięta większe liczby aniżeli akustyk. Psycholog Mesmer podał uczniom zadania dzielenia liczb z pamięci, według wypracowania piśmiennego, a mianowicie: 2555 : 7 = i 21964 : 9 =. Stwierdził, że wzrokowiec do wyliczenia potrzebował w pierwszym wypadku 3, w drugim 15 sekund, — akustyk zaś 17, względnie 60 sekund; niektórzy uczniowie nie doszli wcale do wyniku. Okazowe przedmioty stanowią wielką pomoc dla pamięci liczbowej. Dlatego przedewszystkiem z małemi dziećmi powinien nauczyciel przy rachunkach postępować wizualnie, a to najlepiej przez łączenie liczb z przedmiotami. Tej zasady trzyma się Sierzputowski w swoim elementarzu rachunkowym dla szkół powszechnych.

Akustyk czerpie swoje elementy reprodukcyjne z dziedziny wrażeń słuchowych i wydaje mu się, jakoby wyrazy pierwej słyszane ponownie w duchu dźwięczały. Daje się często powodować fantazją, gdyż słowa są lotniejsze od obrazów. Jego oświadczenia wydają się mniej prawdopodobne i wymagają zastrzeżeń oraz kontroli. Na szczęście tych akustyków jest bardzo mało: 2%. Dzieci tego typu z materjału, przyswajanego w czasie nauki, tworzą rzędy i grupy, których zmiany następują z niechęcią i połączone są z trudem. Podobnie brzmiące głoski często zamieniają, a na wszelkie przeszkody akustyczne reagują. W ćwiczeniach ortograficznych, najmniejsze różnice, wynikające między pisaniem a wymawianiem wyrazów, sprawiają im niezmierne trudności. W pisaniu zaś słyszanych głosów dają ważniejsze wyniki i wyżej stoją od wzrokowców. Tabliczkę mnożenia w rzędzie zapamiętają łatwo, każda zmiana liczb wprowadza je w kłopot. Do typu motorycznego należą uczniowie, którzy elementy wrażeniowe biorą z czucia lub ruchu. Motorycy mogą być językowi lub pisemni. Obserwacje uczą nas, że takie dzieci w czasie lekcji ustawicznie

poruszają wargami lub palcami piszą na pulpitach. Wartość ich pod względem intelektualnym jest niższa od optyków i akustyków.

Jakie korzyści daje nauczycielowi poznanie tych typów? Musi się strzec, aby od swoich wychowanków nie żądać wyobrażeń tego typu, jakiemu sam podlega, oraz aby się dzieci według tego szablonu uczyły. Geyser wyraża się: „Jest naturalną rzeczą, że różnice ludzi według typów i pierwiastków, budzą najwyższe zainteresowanie u pedagogów, duszpasterzów i prawników. Z różnic typów uposażenia duchowego, ludzie ci powinni przyjść do wniosku, że nie należy wszystkich osobników traktować według jednego typu, jak również, że wszyscy pracują według reguł, im właściwych. Najlepsze wyniki osiągniemy wtedy, gdy, zaznajamiając się z typami młodzieży, poznamy swój własny typ.

Myślicielom treścią rzeczy należy dać więcej czasu do rozwagi, i nie należy niecierpliwić się, jeżeli nie potrafią swoim myślom nadać prędko odpowiedniej formy. Tacy bowiem operują wyobrażeniami indywidualnemi, a dla procesu myślenia potrzebują więcej czasu. Zdania przez nich wyrażone, będą miały jednak zawsze charakter więcej wiarygodny i treściwy, aniżeli myśliciele językowych, którzy w mowie są zgrabniejsi, a w kombinowaniu myśli przebieglejsi. Z szeregu tych właśnie rekrutują się t. zw. „gadacze“, którzy młócą zawsze słomę wymłóconą.

Liczba językowców z początkiem czasu szkolnego jest mała, bo wynosi tylko 5%, jednak w klasie szóstej podnosi się już do 10%, i przybliża się do stanu dorosłych. Wynika z tego, że nauka powinna się odbywać więcej rzeczowo niż dotychczas, przez formowanie, która to praca nie jest czystą zabawką, jak się zdaje wielu ludziom. Powyższemi zasadami kieruje się szkolnictwo w Anglji, Ameryce i Szwajcarji. Najpokaźniejszą jest liczba ludzi o typach mieszanych. Wyraźnie pojawiające się różnice, nauczyciel powinien swoim wpływem pomału wyrównywać. Że wyrównanie jest możliwe, wynika z tego, że typy rozwijają się w pewnym kierunku bardzo często same, rzadziej zaś są one dziedziczne. Angielski psycholog Baldwin zeznaje, że typ jego wyobraźni często ulegał zmianie, która zależna była od charakteru pracy umysłowej. Języka niemieckiego uczył się przez konwersację, a wtedy wyobraźnia jego była akustyczno-motoryczna. Ucząc się języka francuskiego przez czytanie i gramatykę, wyobraźnia jego przyjęła

charakter optyczny, względnie pisemno-motoryczny. Bardzo często można słyszeć z ust rodziców: „Moje dziecko w drugiej klasie tak dobrze się uczyło, a teraz w trzeciej nauka idzie mu źle i sprawia trudności". Przyczyną może tutaj być traktowanie dziecka przez uczącego, który kieruje się względami własnego typu, nie zważając na typ dziecka, który może być odmienny. Naiprędzej poznamy właściwości wyobraźni dziecięcych przy uczeniu pamięciowem w klasie elementarnej.

Zdarzają się wypadki, że uczeń nie może nauczyć się na pamięć przez powtarzanie materjału nawet bardzo małej objętości. „On nie ma pamięci!" brzmi często zdanie wyrażone przez rodziców, lub nawet przez uczącego. Cóż jednak stało się z tem dzieckiem w drugim roku nauki, kiedy umiejąc już czytać, uczy się „napamięć" bez trudności. Z biegiem czasu jednak, dzieci przemieniają się w akustyków, a to skutkiem charakteru nauki, która w wyższych klasach opierą się przedewszystkiem na mowie. Podobnie dzieje się i z ludźmi dorosłymi. Musimy jednak starać się, tę mieszaną wyobraźnię wizualno-akustyczną wyrabiać przez częste czytanie i pisanie. Najinteligentniejsi ludzie byli zawsze optyko-akustykami. Należy dążyć, aby u uczniów przy tworzeniu wyobrażeń były czynne wszystkie zmysły, a początkowo występujące wybitne przymioty ducha należy umiejętnie przez odpowiednie postępowanie równoważyć. Kształcenie wszystkich zmysłów jest ważne z tego względu, że mając do duchowego przyswojenia materjał różnego rodzaju, można wytwarzać różne asocjacje. Musimy więc wszystkie typy równomiernie uwzględniać i dążyć do ich wyrównania. Dlatego nowe wyrazy nie wystarcza powiedzieć i polecić ich powtórzenie; konieczne jest napisanie tego wyrazu, ich odczytywanie i odpisanie. Przy rachunkach pamięciowych musimy niejednokrotnie pozwolić na kreślenie tych liczb palcami, jak to dzieci mają w zwyczaju. Słabszym rysownikom i pisarzom pozwolimy na ułatwianie sobie przyswojenia liczb przez ruchy rąk.

Ciekawe rezultaty z ortografji podaje nam Lay:

1.	Przy dyktowaniu słów popełniono	3,00	błędy.
2.	„ „ i cichem powtarzaniu	2,50	„
3.	„ „ i głośnem „	2,00	„

4. Przy patrzeniu na napisane słowo	1,50	błędy
5. „ „ i cichem powtarzaniu	1,00	„
6. „ „ i głośnem powtarzaniu	0,50	„
7. „ odpisywaniu	0,25	„

Zatem wyobraźnia optyczna przewyższa trzykrotnie akustyczną. Najlepiej służą ortografji odpisywania. W tym względzie również ustęp pisany przewyższa drukowany. Dwa razy łatwiejsze jest wytworzenie pojęcia z materjału pisanego aniżeli drukowanego. Litery duże i małe utrzymują się w równowadze. Dlatego w nauce pisowni zaleca się więcej praktykowania odpisów z tablicy, aniżeli tekstów z książki. Sprawia to bezwarunkowo więcej pracy i niekiedy jest trudne do wykonania, ale zato postępy są widoczniejsze. Jak na wstępie zaznaczono, nauczyciel skonstruuje dyktaty w rodzaju małych całości, uwzględniając zawsze ten rodzaj ćwiczeń, jaki przewiduje program. Takich właśnie całości nie może podać żaden elementarz ani czytanka. Naturalnie te ćwiczenia muszą ściśle oprzeć się na nauce o rzeczach, ze względu na poglądowe myślenie dzieci, aby zapobiec niezrozumiałemu odpisywaniu słów. Treść słowa musi być zawsze wyrazicielką obrazu słowa, inaczej ten obraz bardzo prędko zatrze się. Gdy ćwiczenie odbywa się na pojedyńczych wyrazach, to i te wyrazy powinny być użyte w charakterze zdań. Rozpatrując wyrażone zdania, musimy przyznać, że Lay co do ortografji i rachunków wprowadził daleko idące reformy, a każdy nauczyciel, zużytkowujący jego myśli w praktyce, musi z wielkiem uznaniem wyrażać się o nim. Przyczynił on się bowiem w wielkiej mierze do usunięcia trudności przy ćwiczeniach ortograficznych. Przy tych właśnie badaniach poznał Lay, że wyobrażenia ruchowo-językowe są ściśle połączone z wyobraźnią akustyczną, a więc że pamięć językowa jest wzmocniona, jeżeli dźwięk słowa jest w połączeniu z wyobraźnią ruchowo-wymowną. Tę właściwość zużytkował w nauce śpiewu. W przeciwieństwie do dotychczasowej praktyki, gdzie uczono najpierw melodji na podstawie sylab solmizacyjnych: la, lo, na itd. a następnie podstawiono słowa pod zapamiętaną melodję, ćwiczył on zaraz melodję z podstawionemi słowami pieśni. Według tego postępowania, dla zapamiętania pewnej pieśni, potrzebował zamiast 14-tu tylko 7-miu powtórzeń. Badania Laya rozszerzyły się również na skuteczność używanych pomocy naukowych w dziale rachunków.

Rezultat wykazał, że dla wyrobienia wyobraźni rachunkowej, wielki wpływ wywierają: umieszczenie pomocy naukowych, kierunek, forma, wielkość, odstępy między przedmiotami, oraz ich barwa. Np.: kwadratowe umieszczenie przedmiotów przyczynia się do intensywniejszej pracy wyobraźni liczbowej i ułatwia pojmowanie liczb do dwunastu. Umieszczenie przedmiotów w rzędzie ułatwi tylko równoczesne pojęcie trzech liczb. Kreski mają dla pojęcia tylko ósmą część znaczenia, a liczydło piątą część. Poza liczydłem mają czwartą część znaczenia palce, używane bardzo często przez dzieci.

Ponieważ obecnie ogólne zainteresowanie budzą rysunki, chcemy też i na ten przedmiot zwrócić naszą uwagę i określić najważniejsze wyniki badań.

Dotychczas panował tu wszechwładnie subjektywizm, a to z tego powodu, że akt psychologiczny dziecka w czasie działania nie był gruntownie zbadany, a uczący dawał zadania, które mógł wykonać tylko dorosły. Obecnie jesteśmy już na drodze prawdziwej. Jednakowoż godzi się przypomnieć zdania Laya i Kerschensteinera z tego względu, że nowa metoda stosuje się do nich ściśle. Dziecko na pierwszym stopniu rysuje to, co wie o przedmiocie, a nie to, co widzi, chociażby ten przedmiot przed niem stał.

Drugi stopień to budzące się zainteresowanie do linij i form, na trzecim stopniu pojawiają się dążenia do odtwarzania właściwych postaci przedmiotów. Dzieje się to mniej więcej w dziesiątym roku życia dziecka. Rysowanie występuje u dziecka z jego własnego pociągu. Gdyby dziecko nie otrzymało nauki w tym przedmiocie, to tylko wyjątkowo uzdolnione dziecko mogłoby czynić postępy, a niewielka tylko liczba umiałaby narysować przedmioty. Jak Meumann stwierdził badaniami, na przeszkodzie nie stoją nieumiejętność patrzenia i niezręczność. Twierdzi on, że większa część ludności nie jest uzdolniona do analizowania przedmiotu przy patrzeniu. Oni tylko patrzą na przedmioty dlatego, aby je poznać, lecz nie w celu narysowania. Do tego jest potrzebne t. zw. czułe widzenie, wgłębienie się w obserwację poszczególnych cech. Inną grupę tworzą ci, którzy zniechęcają się do pracy, ponieważ widzą sprzeczności między oryginałem a własnym rysunkiem. Dla rysownika rzecz ta przedstawia się odwrotnie. Ten bowiem zawsze w rysunku pomaga sobie pa-

mięcią. Uważam, że dla powszechnego malarsko-rysunkowego kształcenia ludzi należałoby elementarze zaopatrzyć w barwne ilustracje.

Zastanawianie się dalsze nad badaniami eksperymentalnemi przekroczyłoby ramy naszej pracy. Widoczne jest, że pedagogika eksperymentalna posiada dla nauczyciela nader wielką wartość, ponieważ przyczyniła się do dania nauce szkolnej pewnych podstaw, na których może się zasadniczo opierać. W tem właśnie zawarta jest gwarancja rozwoju praktyki szkolnej. Dzisiaj bowiem jest tyle zapatrywań, ile uczących. Dowodzą tego liczne zapytania kolegów często słyszane np.: „Co ty sądzisz o tem lub owem?“; a także spotykane: „Do jakiego przekonania pod tym lub owym względem doszła pedagogika umiejętnościowa?“ Uwzględniając fakt, że między teorją a praktyką zawsze znajduje się pewien rozdźwięk, to nie musi nas dziwić, że młody nauczyciel w pierwszej swej działalności wszystkie te piękne teorje porzuci, a traktując pedagogikę indywidualnie, nie pogłębia swej wiedzy, co ujemnie wpływa na jego pracę. Jakkolwiek pedagogika eksperymentalna dla pewnych norm ustaliła znaczenie objektywne, to uzna je każdy łatwiej, jeżeli jego własne zapatrywania w zakresie tych norm dadzą się uzasadnić. Pedagogika eksperymentalna wymaga jednak od uczącego wiele ćwiczenia w obserwowaniu siebie i drugich, a przedewszystkiem dzieci. Wynika z tego, że w seminarjach powinna być opracowywana nietylko psychologja dziecka, a dalej dla gruntowniejszego wykształcenia powinny być przy uniwersytetach utworzone specjalne fakultety. Często słyszane zdania, jakoby ktoś nie mógł pogodzić się z nowemi prądami, są bezpodstawne. Jakkolwiek tworzycieli tego nowego prądu w pedagogice nazwano woluntarzystami lub deterministami, to pedagogika eksperymentalna zajmuje się tylko zjawiskami rzeczywistemi. Jest ona więc dyscypliną empiryczną, niektóre problemy metafizyczne, w rzeczywistości trudne do ujęcia, rozwiązuje przy pomocy materjalizmu, spirytyzmu lub determinizmu. Na terenie np. moralności poważni przedstawiciele badania eksperymentalnego nie oczekują jakichkolwiek rezultatów, chociaż i tutaj niektóre zagadnienia etyczne zostały rozwiązane. Normy moralności są to nieruchome gwiazdy, które na firmamencie wskazują zawsze jednakowy kurs. Zaznajomienie się z temi zasadami, oraz kierowanie się niemi w postępowaniu wykazują stopień moralności pojedyńczych osób, oraz całych społeczeństw.

Należy jeszcze zaznaczyć, że w pierwszym rozpędzie, przez pedagogikę eksperymentalną usiłowano sformować i określić cele wychowania człowieka t. z. religję i normatywną etykę. Poważny kierownik tego ruchu Meumann zgóry orzekł, że wszystkie pytania nie dadzą się rozwiązać, ponieważ niewszystkie należą do dziedziny rzeczywistości. Eksperymentalna pedagogika bowiem może badać: własności indywidualne dzieci, ich stadja rozwojowe w zakresie kierunku przeznaczenia, w jaki sposób najprędzej można osiągnąć rezultaty, a więc dążenia unormowane czy to przez urzędy, czy przez pokolenia ludzkie, czy przez poszczególnych pedagogów. Dlatego pedagogika eksperymentalna nie obejmuje zagadnień w zakresie całej pedagogiki, jest ona tylko siłą pomocniczą, która pod gmach ogólnej pedagogiki kładzie empiryczną podstawę. Według Meumanna musi ona wiązać się z dotychczasowemi pracami wielkich pedagogów, postępując krok za krokiem przez to, że nagromadzone wiadomości i przekonania jedna generacja poleci następującemu pokoleniu, które, działając dalej w tym samym kierunku, gromadzi nowe plony. Dlatego szlachetnych myśli dawnych pedagogów i filozofów nie ignorujemy, owszem zastosowujemy je do naszych badań. Gdyby ukazały się różnice, to musimy mieć na względzie fakt, że pedagogika eksperymentalna nie bada martwego materjału jak fizyka, lecz organizm żywy, znajdujący się ustawicznie w rozwoju, jak również, że prace nad udoskonaleniem tej metody nie są zakończone.

Podane wyżej wyniki stwierdzają, że pedagogika eksperymentalna może być zastosowana w nauce i wychowaniu. Każde badanie powinno składać się z trzech części: 1. wytworzenie hipotezy, 2. samego eksperymentu, 3. weryfikacja. W pedagogice eksperymentalnej możemy odnieść korzyść dopiero po zbadaniu wyników przez wiele osób, a więc po sumiennem przeprowadzeniu weryfikacji. Nasuwa się nam pytanie, kto jest upoważniony do przeprowadzania badań, czy to może czynić każdy bez wyjątku?

Po pojawieniu się bowiem pierwszych rezultatów tego prądu prawdziwa manja eksperymentowania opanowała wielu uczących, a na rynku księgarskim zwłaszcza zagranicą ukazała się ogromna ilość prac dyletanckich, które na młodzież oddziaływały szkodliwie tak, że np. w Ameryce poważni uczeni musieli wystąpić z protestem. W Niemczech założono związek pod nazwą „Arbeits-

gemeinschaft", który wydawał organ „Die Experimentelle Pädagogik". W tem piśmie ogłaszano wszystkie nowe badania, gruntownie przeprowadzone z towarzyszącemi im okolicznościami i wynikami, a wszystkim członkom i współpracownikom polecano je do stwierdzenia. W każdym razie my, jako uczący i wychowawcy, powinniśmy zapoznać się z tą dyscypliną, której krytyka, chociażby ostra ale rzeczowa, może posłużyć udoskonaleniu i rozwojowi. Rzeczywiste zjawiska pozostają zawsze jako takie i już dlatego zasługują na badanie i studjowanie. Jeżeliby jednak te badania obecnie nie przynosiły nam korzyści, nie należy się zrażać, gdyż w przyszłości materjały zebrane mogą być zużytkowane w obszerniejszych syntezach. (Koniec.)

Tarnowskie Góry. Fr. Ranoszek.

PIERWSZY ROK NAUKI.

II.

Naukę w klasie pierwszej cechuje ciągła zmiana i urozmaicenie, a trzymanie się podziału godzin szczególniej w początkach nie może być uwzględnione. Nauczyciel uczy i wykonuje to, co w danej chwili uzna za najodpowiedniejsze, a naukę musi prowadzić tak, aby dzieci nie znużyć, ani nie zmęczyć.

Tematy pogadanek są brane z najbliższego otoczenia dziecka, a więc żadnych abstraktów, żadnych rzeczy obcych i zupełnie nieznanych dziecku, tu nie spotykamy. Jest mowa o lalce, jest i o batożku, o koniku i kuchni, jest wszystko, o czem dzieci mówią, czem zajmują się, o czem marzą, należy tylko treść w odpowiedni sposób ująć. Bajeczki, których w klasie pierwszej nauczyciel dzieciom nie szczędzi, wprowadzają je w krainę cudowności, czarownic i zaklętych zamków. Tem zastąpi się wieczorne opowiadania babuni, a choć czasem kwestjonuje się ich wartość wychowawczą, to napewno nie formę ale treść ich banalną i bezużyteczną, a mamy przecież tyle pięknych bajeczek odpowiednich dla dzieci szkolnych, a każdy chętny i ciekawy może je znaleźć np. w „Płomyczku". A czy deklamacja łatwych i ciekawych wierszyków nie ma wielu zwolenników wśród tych maluczkich w klasie pierwszej! Tem bowiem szkoła pociąga dziecko ku

sobie, jednym przypomina dom, gdzie je różnych, czasem mniej wartościowych i ciekawych wierszy uczono, innym dopiero po raz pierwszy daje słyszeć mowę ojczystą w pięknej formie.

Opis obrazków da dziecku nietylko możność widzenia rzeczy znanych i nowych narysowanych czy namalowanych, ale też będzie rozwijać umysł jego i zastąpi mu dawne oglądanie książki z obrazkami.

Rysowanie i pisanie zastąpi dziecku dawne bazgranie, któremu z wielką przyjemnością się oddawało. W szóstym roku życia posiada dziecko pewien zasób form rysunkowych*); wykorzystując to przez łączenie tych form, tworzymy formy nowe, a niemi są początkowe rysunki dziecka i części lub całe litery. Jeżeli przedtem dziecko bazgrało bezmyślnie i to sprawiało mu przyjemność i zachęcało do dalszej podobnej zabawy, to teraz, gdy rysować ma oznaczone znaki, gdy wie zgóry, co będzie wynikiem jego mozolnych trudów, czyż mniej cieszyć się tem będzie?

Przyjemność i zadowolenie sprawi dziecku sam porządek i rozmieszczenie tych znaków, praca ta nie nuży dziecka, bo przypomina mu zabawę, powtóre nietylko nauczyciel, ale sam podział godzin nie dopuści, aby zabawę tę przeciągnąć do znużenia. Często jednak sprawa z pisaniem i rysowaniem nie przedstawia się tak dobrze; dziecko, przez niezrozumienie zazwyczaj, zrobi inaczej niż należało, a w takim razie należy bez irytowania, spokojnie je pouczyć i pokazać mu, jak czynić należy.

Nauka rachunków, która jest dla dziecka trudnością, stać się może niczem innem jak zabawą, bo czyż nie jest nią porównywanie, układanie i liczenie liczmanów. Prawda, że ostatecznie przyjdą abstrakcyjne pojęcia liczb, zwyczajnie jednak dziecko tak nie myśli, nie żądamy zresztą tego od niego, a licząc nawet liczbami abstrakcyjnemi, zastępuje te liczby choćby w myśli liczbami mianowanemi.

Lekcje rachunków są półgodzinne, trwają więc krótko i rozpoczynają naukę, gdy dziecko ma umysł świeży i wypoczęty. Dodać tu należy, że każde zagadnienie rachunkowe podajemy w formie lekkiej i ciekawej powiastki i jako taką dziecko to przyjmie, nie spostrzegając może nawet w niej rachunku, i przez

*) *Szkoła Powszechna*, 1925.

to łatwiej rozwiąże. Bardzo dużo rachunków można nauczyć na lekcji robót ręcznych: przy wycinaniach i naklejaniach operujemy stale liczbami a tem samem oswajamy z niemi dzieci.

Roboty jako czynności obowiązkowe są w rzeczywistości bardzo miłem dla dziecka zajęciem. Tu robi to samo, co i wtedy, gdy cięło papier i lepiło z gliny, zanim do szkoły przyszło, tylko teraz wszystko ma swój cel; to nie bezmyślne niszczenie materjałów i mazanie się w glinie, ale praca twórcza, która dziecku da zadowolenie a nie da odczuć wysiłków, których przytem nie szczędziło. Cztery półgodzinne lekcje tygodniowo, napewno zrównoważą czas, który dziecko zużywało na podobne zajęcia w domu. Roboty ręczne w szkole dają mu może więcej, bo, pomijając możliwy pożytek doraźny, stałe przyjemne urozmaicenie i zadowolenie, że samo coś zrobić umie. Niech tem „coś" będzie tylko wycięcie i naklejenie kilku pasków papieru, to jednak nie kończy się, jak podobne zajęcia domowe — znudzeniem.

Popęd do ruchu znajduje ujście na sześciu lekcjach gimnastyki, tak że codziennie oprócz innych zajęć ruchomych, poświęca dziecko pół godziny czasu na to, co w pojęciu jego stanowi właściwą istotę zabawy.

Zabawa w szkole nawet wedle uznania dziecka przewyższa o całe niebo zabawę w domu. Ma ono dobór towarzyszy, ma to, czego najbardziej pragnie. Obserwujmy chłopców przy wykonywaniu tych kilku zwrotów, których uczymy w klasie pierwszej. Z jakiem przejęciem oni je wykonują! Mamy zabawy ze śpiewem, bardzo przez dzieci lubiane, a więc mamy możność zastąpienia dziecku tych wszystkich czynności ruchomych, które lubiało wykonywać przed przyjściem do szkoły.

Wszystko cechuje porządek i spokój, niesnaski i spory, nieodłączni towarzysze dawnych zabaw, zniknęły, a gdyby się nawet wyłoniły, to wnet rozstrzygnie nauczyciel. Nietylko na lekcji gimnastyki stosować ją możemy, ale przeplatać nią także inne czynności w szkole.

Dodajmy do tego ćwiczenia oddechowe i rytmiczne oraz śpiew, który z krzyków dziatwy tworzy powoli melodję, a mamy krótki szkic tego, co czyni szkoła, aby w życiu dziecka nie czynić gwałtownych przeskoków, lecz zużyć wszystkie naturalne popędy na pożytek wychowania i nauczania dzieci.

Z powyższego zestawienia wybija się na pierwszy plan to, że wiele zajęć szkolnych przeprowadza nzuczyciel w formie zabawy, ale tylko w formie, dziecko jednak musi i powinno uważać je za pracę, za początek jej choćby, forma zaś, w jakiej ją wykonuje, dla niego przyjemna, ma pokazać, że praca może być miła jak dawna zabawa. Wiemy, że to samo zajęcie, które dla dziecka jest w szkole zabawą, nie byłoby dla niego tak przyjemne, gdyby je miało robić samo w domu, nie umiałoby niem tak pokierować, jak to umie uczynić nauczyciel, czynność taka przestałaby mu być przyjemna i, dziecko przestałoby ją wykonywać. Z tych względów, w pierwszych tygodniach pobytu dziecka w szkole nie powinno mu się zadawać żadnych prac domowych, choćby były najłatwiejsze, jeżeli bowiem często czynności w szkole niebardzo dziecko zajmują (na to też trzeba być przygotowany) to jakże je będą zajmowały, gdy ma je wykonywać w warunkach gorszych — bo w domu.

Ze względu na ważność ciągłości pracy wskazane byłoby, aby ten sam nauczyciel nietylko sam uczył cały rok dzieci klasy pierwszej, ale także i następnie w klasie drugiej. Nauczyciel klasy pierwszej powinien być szczególniej pracowity i obowiązkowy, musi z całem przejęciem oddać się tej pracy, o ile chce uzyskać z niej należyty skutek. Nasuwa się tu pytanie, czy nie byłoby wskazane, aby nauczyciel ten sam uczył stale klasę pierwszą. Jako dobrą stronę tego sposobu możnaby podać to, że mając sposobność stale z dziećmi w jednym wieku pozostawać, mógłby nabyć przytem dużej wprawy i w tym kierunku wyspecjalizować się. Ma to zastosowanie w szkołach jedno-klasowych, ale wtedy ten sam nauczyciel uczy także i dzieci starszych roczników; w tych szkolach nauczyciel w wielu wypadkach nabywa większej wprawy i otrzymuje lepsze rezultaty swej pracy. Czy w szkołach więcej-klasowych odbyłoby się to z takim samym skutkiem? Należy wątpić, myśl specjalizowania się nauczycieli w nauczaniu pierwszej klasy, z wielu względów możemy uznać za nierealną, choćby dla tego, że zachodzi obawa pewnego rodzaju zautomatyzowania czynności u nauczyciela, wychowania i nauczania sposobem „fabrycznym".

Dobrze prowadzona klasa pierwsza, dostarczy dobrych uczniów klasom wyższym. Często słyszy się w mowie potocznej wśród nauczycielstwa, że ta lub owa klasa jest silna, że otóż stwierdzić

można, że „siłę“ tej klasy nie stanówi specjalny dobór zdolnych uczniów, ale że klasę tę prowadził w początkowych latach nauki sumienny i energiczny nauczyciel, który przyzwyczaił uczniów do wypełniania swych obowiązków.

Spotykamy, szczególniej w klasie pierwszej, wiele błędów metodycznych ze strony nauczyciela, jednym z takich to częste nieuznawanie i niedocenianie tych wielkich trudności, jakich powinien się nauczyciel w klasie pierwszej spodziewać. Jesteśmy czasem za leniwi do teoretycznych studjów nad dzieckiem: wmawiamy w siebie, że to jest niepotrzebne, że wiedza nasza w tym kierunku zwiększy się w miarę praktyki, której zczasem nabędziemy. Jest to zupełnie mylne stawianie sprawy, bo aby przez praktykę niektóre kwestje jasno postawić, to trzeba nato czasem całych lat pracy, a tymczasem ktoś inny już dawno daną kwestję dostatecznie wyświetlił. Nie znajdujemy też uzasadnienia na to, dlaczego często nie chcemy uznawać półgodzinnych lekcyj. Takie postępowanie tłumaczymy najczęściej tem, że w tak krótkim czasie nie możemy wyczerpać odpowiedniej ilości materjału, a zapominamy o tem, że przekraczanie tego czasu nietylko nie doprowadzi do celu, ale także uniemożliwia zmęczonemu dziecku dalsze wytężanie uwagi. Uważa się czasem jedynie naukę czytania, pisania i rachowania za przedmioty godne nauczania, natomiast przedmioty techniczne jak śpiew, gimnastykę czy rysunki traktuje po macoszemu, zapominając o tem, że, aby cel osiągnąć, należy odpowiednio uwzględniać wszystkie działy nauczania. Powód tych i wielu podobnych błędów tkwi w tem, że nauczyciel spieszy się z materjałem nauczania, aby go w nakazanym czasie wyczerpać, a przecież zadaniem pierwszej klasy jest raczej przygotować dziecko do nauki, niż je wyuczyć. *)

Pisząc powyższe uwagi, zdaję sobie sprawę z tego, że niektóre myśli tu zawarte, nie wszędzie jednakowo dadzą się zastosować i wprowadzić w życie. Nie można zaprzeczyć, że często nauczyciel otrzymuje materjał tak surowy i pierwotny, że w pierwszej chwili może stracić wiarę w osiągnięcie rezultatu swej pracy, ale wiemy także, że nawet w najgorszych warunkach praca nasza nie zostanie całkiem zmarnowana.

---

*) L. Jeleńska: *Metodyka pierwszych lat nauczania*, str. 89.

Szczególnie trudne, nieraz wprost niewykonalne zdaje sie uwzględniąnie okresu przejściowego w szkołach jednoklasowych. I tu nie opuści nauczyciel rąk, ale dostosowując się do odmiennych warunków, dokładać będzie wszelkich sił i starań, by nie pozostawać daleko w tyle za swymi kolegami ze szkoły więcejklasowej.

Nad zatarciem jaskrawych nieraz różnic między domem a szkołą, pracują pedagogowie i szukają na to różnych sposobów, np. w szkole Marji Montessori, nawet ławki, które nam zdają się być konieczne usunięto, aby nie krępować dziatwy, aby nie dać jej odczuć zmian, które zaszły w jej życiu.

Wszystkie te dążenia, zmierzają do tego, aby wytworzyć między zajęciami szkolnemi a przedszkolnemi nietylko okres przejściowy, ale aby przynajmniej pierwszy rok nauki i pobytu dziecka w szkole nie wpływał na nie ujemnie, aby szkoła zastąpiła mu dom i rodzinę.

Dużo w tym kierunku zrobić możemy, a i musimy, o ile chcemy, aby praca nasza stała się najbardziej produktywną. Przygotowując w okresie przejściowym dziatwę do właściwej nauki, przygotowujemy równocześnie rolę, w którą rzucone ziarno nietylko przyjmie się ale da stokrotny plon.

Stara Sól. Władysław Choma.

LIGA NOWEGO WYCHOWANIA.

(Najnowsze prądy wychowania i nauczania dzieci w szkole przyszłości.)

„Dajcie mi w ręce wychowanie ludzkości a przemienię świat“ mówił wielki myśliciel i filozof niemiecki Leibnitz. I świat się przemienia... W powojennym świecie społeczeństwa, wszystkich narodowości całego cywilizowanego świata uznają, że w XX stuleciu, który Ellen Key nazywa „Stuleciem dziecka“, sprawy wychowawcze muszą być uważane za najważniejsze, a niewątpliwie do tego zmierzamy, gdyż prawa dzieci coraz więcej zajmują miejsce w konstytucjach wszystkich kulturalnych krajów na całej kuli ziemskiej.

Jeszcze przed wojną światową ujawniły się dążności, zamierzające do przeistoczenia ducha szkoły, ale wybitniej występuje świat pedagogiczny po wojnie, który w dążeniach swych do ugruntowania podstaw nowego wychowania zajmuje się zagadnie-

niem „szkoły pracy", która jest obecnie syntezą współczesnych prądów pedagogicznych. Szkoły te, przystosowane do ducha rodzącej się epoki kulturalnej t. zw. „szkoły nowego typu" przybierają w różnych krajach rozmaite nazwy i tak w Belgji nazywają je „szkołą życia" (L'école de la vie), w Szwajcarji „szkołą czynną" (L'école active), w Austrji i Niemczech „szkołą pracy" lub „szkołą twórczą" (Arbeitsschule), w Francji „szkołą nową" (L'école nouvelle), w Stanach Zjednoczonych Ameryki i w Anglji „szkołą daltońską" [1]) itd.

Zaznaczyć tu musimy, że Ameryka jest terenem najśmielszych projektów, tyczących się nowej organizacji szkół i metod nowego wychowania i nauczania[2]). Impuls do poszukiwań w tych kierunkach dał prof. John Devey, którego prace teoretyczne i próby praktycznych zastosowań, będąc druzgocącą krytyką dotychczasowej szkoły i jej metod, dawały jednocześnie podstawy i wskazywały kierunki do nowych reformatorskich poczynań. W swoich pismach głosi Devey, że szkoła nowoczesna musi się liczyć z faktem, że wychowanie powinno pozostawać w ścisłej zależności od przeobrażeń, jakim ulega społeczeństwo, ponadto szkoła, która ma należycie spełnić swe zadanie, nie może być odbiciem minionych stosunków społecznych, ona ma być tak zorganizowana, aby się przyczyniła do poprawy stosunków w teraźniejszości i przyniosła korzyści dla przyszłości. To doniosłe społeczne zadanie szkoła spełni wtedy, gdy nie będzie sama w sobie całością izolowaną od całokształtu życia społecznego.

Projekty Devey'a głoszone piórem, słowem i czynem, które potężny wpływ wywierają na obecne szkolnictwa, nie są jedynemi. W Ameryce, Anglji, Francji, Belgji, Niemczech i innych krajach zachodnich projekty i metody nowoczesne są jeszcze ciągle w fazie

---

[1]) Szereg broszur informacyjnych wydało stowarzyszenie, mające na celu rozpowszechnianie systemu Daltońskiego w Anglji: Dalton Associaton, 35 Cornwall Gardens, London S. W. 7.

Marie Steinhaus: „Neue Pädagogik im Ausland — Helen Parkhurst's Daltonplan und eine Verwendung in England. — Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. 1925. Julius Beltz — Langensalza (str. 80.)

[2]) W. Carson Ryan Jr.: „Das Schulwesen in den Vereinigten Staaten von Nordamerika". (Die Schulbewegung der Gegenwart.) — Schulreform. V Jahrgang. Heft 5—6, Mai — Juni 1926.

rozwoju, dyskusji, znaczenie tychże ciągle się jeszcze ustala i precyzuje, a rezultatem tych jest olbrzymia powojenna literatura metod wychowania i nauczania w „szkole przyszłości" w językach wszystkich kulturalnych narodów całego świata.[3])

Ogniskiem, w którem się koncentruje cały ruch pedagogiczny wszystkich cywilizowanych narodów świata, jest „Międzynarodowe Biuro Wychowania" w Genewie, znane pod nazwą B. I. E. (Bureau International d'Education), które w tym roku zorganizowało IV kongres „Ligi Międzynarodowej Szkół Nowego Typu" w Locarno w czasie od 3 do 15 sierpnia, przy licznym udziale najwybitniejszych przedstawicieli nowoczesnej pedagogiki.

„Międzynarodowa Liga Szkół Nowego Typu", zwana także „Ligą Nowego Wychowania" zawiązana zostało w r. 1920 i ma swą siedzibę w Genewie (Florissant 45). Na czele Ligi i B. I. E. stoi znakomity pedagog, prof. socjologji i psychologji Instytutu I. I. Rousseau Dr. Adolphe Ferrière, pod którego kierownictwem zorganizowane zostały dotychczas 4 międzynarodowe kongresy a to I. w r. 1921 w Calais przy około 100 uczestnikach, II. w r. 1923 (od 2 do 15 sierpnia) w Genewie, przy około 300 uczestnikach i III. w r. 1925 (od 1 do 15 sierpnia) w Heidelbergu — Wielkie Ks. Badeńskie, przy około 500 uczestników i IV. w roku bieżącym.

Wśród dotychczasowych stałych uczestników widzimy — ze sprawozdań — Dr. Ferrière i Dr. Junga (Szwajcarja), Dr. Arundale, Ensora i Powella (Anglja), Dr. Decroly i Hemaïde (Belgja), Decroix i Fanconneta (Francja), Dr. Bubera, Jakoby, Merza, Petersena, Dr. Rottena (Niemcy), Dr. Kempa (Stany Zjednoczone Ameryki Północnej), Ferretti (Włochy).

Liga wydaje czasopisma w trzech językach: w angielskim, francuskim i niemieckim. *The New Era* — 11 Tavistock Square, London W. C. 1 — *Pour l'Ere nouvelle* — Florissant 45, Genève —

[3]) Polska literatura pedagogiczna zajmuje się obecnie zagadnieniami „szkoły twórczej", które są syntezą współczesnych prądów wychowawczych. Najpoważniejszem dziełem jest H. Rowida: „Szkoła twórcza". (Podstawy teoretyczne i drogi urzeczywistnienia „szkoły pracy".) Kraków 1926. — Prócz tego oryginalnego dzieła są jeszcze liczne tłumaczenia z angielskiego, francuskiego i niemieckiego. Najlepszem tłumaczeniem jest dziełko H. C. Hendersona: „Nowe wychowanie" (What is to be educated) — tłum. I. Moszczeńska. — Nakład: Gebethnera i Wolffa.

Das werdente Zeitalter, Behrenstrasse 26a, Berlin W. 8.) ostatniemi czasy zaczęły wychodzić również pisma tych samych tendencyj w Ameryce, Włoszech, Hiszpanji i Bułgarji. Prenumerator jednego z wymienionych czasopism Ligi staje się eo ipso jej członkiem bez żadnych specjalnych opłat członkowskich.

Cele Ligi Nowego Wychowania i Szkół Nowego Typu dają się ująć w następujące zasadnicze formuły:

1) nowe wychowanie dziecka jest przygotowanie do uznawania wyższości ducha nad materją i dążyć winno do rozwoju wszystkich sił duchowych dziecka,

2) nowe wychowanie winno badać i szanować indywidualność dziecka, które rozwinąć można jedynie w drodze dyscypliny wewnętrznej,

3) nowe wychowanie tłumi dążenia egoistyczne i kształci dziecko w kierunku podporządkowania swojej osobowości potrzebom zbiorowym i oddawaniu pracy swojej na usługi ogólne,

4) nowe wychowanie propaguje koedukację, aby każda płeć wywarła na drugą zbawczy wpływ,

5) nowe wychowanie ma na celu przygotowanie obywatela nietylko w stosunku do swych bliźnich i swego narodu, lecz przygotowanie jednostki świadomej dostojeństwa człowieczego i uznający to dostojeństwo w każdym,

6) nowe nauczanie i przygotowanie do życia opierać się powinno na wewnętrznych zainteresowaniach dziecka, które budzą się żywiołowo w dziecku i znajdują swój wyraz w różnych czynnościach jak w pracy ręcznej, umysłowej, oraz społecznych, estetycznych itp. zamiłowaniach,

7) nowa szkoła ustala pracę dzieci w porozumieniu z wychowawcami i nie może być dzieciom narzucona; praca ta ma na celu wyrobienia głębokiego poczucia odpowiedzialności osobistej i społecznej,

8) nowe szkoły, tj. wychowanie i nauczanie oparte być winny na ścisłej współpracy między wychowawcami i nauczycielami szkół różnych stopni a rodzicami dzieci,

9) nowe szkoły dążyć powinny do ścisłej współpracy między wychowawcami i nauczycielami różnych krajów i różnych narodowości i dążyć do wspólnych celów,

10) celami i środkami nowych szkół w kierunku zrealizowania powyższych zasad winny być czasopisma i co dwa lata zorganizowane kongresy międzynarodowe.

Obrady kongresów toczą się zwykle około jednego zasadniczego tematu. Głównym tematem II kongresu był: „Szkoła czynna (L'école active) i idea służby", III kongresu: „Rozwój sił twórczych dziecka", a tematem głównym tegorocznego, IV kongresu było zagadnienie: „Jak należy zrozumieć wolność w wychowaniu?" — Zasadami dotychczasowych kongresów było dążeniem, by „nowe wychowanie dążyło do wytworzenia jednostek uspołecznionych, gdyż — wedle zdania niektórych

wybitnych filozofów i myślicieli — Europa ginie z powodu nienawiści wzajemnych, ponadto winno trwanie w służbie egoizmu ustąpić przed służbą społeczną".

Podczas II kongrssu referowali: Decroly „O wpływie rozwoju intelektualnego na doskonalenie skłonności", Coné mówił: „O działaniu na podświadomość drogą sugestji i autosugestji", K. Jung rozpatrywał: „Znaczenie psychoanalizy dla wychowania i typy psychiczne", J. Dalcroze dał pokaz gimnastyki rytmicznej i wyjaśniał znaczenie pedagogiczne swej metody, Cisek (dyr. Kunstgewerbeanstalt) mówił o typach twórczych wśród dzieci, R. Consinet referował: „O samowychowaniu", J. Eades przedstawił rezultaty indywidualizacji w Leeds a Gloeckel i Kammel mówili o reformach szkolnych w republikańskiej Austrji w duchu „Lehrerfreundlichkeit" i „Lehrfreundlichheit", wreszcie referował G. Wilson na temat: „Praca i wychowanie". — Wystawa zorganizowana przez Instytut im. Rousseau'a zawierała między innemi tablice — wzoru rozwoju dzieci, literaturę dziecięcą i pomoce naukowe, sporządzone przez dzieci.

Nadzwyczaj interesujący był III kongres, odbyty w Heidelbergu w sierpniu 1925 r. Prócz głównego tematu, zagadnienia n. t. „Rozwój sił twórczych dziecka", prezydjum poruszało kwestje, które były pewnego rodzaju „manifestacjami pacyfistycznemi". Propozycja szła w tym kierunku, by zorganizowany został komitet międzynarodowy z przedstawicieli nowych kierunków wychowania, a celem tego komitetu byłaby propaganda za „zniwelowaniem różnic i tarć narodowych, rasowych a zwłaszcza uprzedzeń i nienawiści powojennych, od jakich winno być wolne nowe pokolenie" a hasłem winno być: „nie walka o życie, lecz współpraca dla życia."

Obrady prowadzone były w podniosłej atmosferze jedności, zgody i współpracy, przemawiało trzydziestukilku przedstawicieli różnych krajów i narodowości — każdy we własnym języku, jakkolwiek językami oficjalnemi kongresu były: angielski, francuski i niemiecki.

Po polsku przemawiała w dniu otwarcia kongresu pani Melchior — prócz niej byli jeszcze z Polski p. Jan Hellman i p. Anna Oderfeldówna.

Celem zilustrowania pracy i działalności Międzynarodowego Biura Wychowania (B. I. E.), Ligi Międzynarodowej Szkół Nowego Typu i kongresów przytaczam poniżej tematy referentów III kongresu.[4])

1. Miss Ensor (Anglja) n. t. „Zasady ogólne nowego wychowania" (General Principles of the New Education). — Tezy: usunięcie kar i nagród i autorytetu zewnętrznego; konieczność poznania indywidualności dziecka prowadzi do zerwania z masowem nauczaniem, wielką liczebnością klas, planem materjału naukowego i podziałem godzin; nauczycielom zostawia się jak największą swobodę i możność indywidualnego postępowania.[5])

2. Dr. Martin Buber (Niemcy) n. t. „Wychowanie a wolność". — Nauczyciel wychowawca winien „działać tak jakby nie działał" i przychodzić z pomocą jedynie w razie potrzeby, nie narzucając swego autorytetu.

3. Miss Eleonora Grosby Kemp, lekarz - psychiatra, przewodnicząca Ligi higjeny duchowej dziecka (New-Jork) poruszała zagadnienie psychoanalizy badań inteligencji dzieci i samobójstwa u dzieci.

4. Douvillard mówił „O działalności związków młodzieży Międzynarodowej Ligi Czerwonego Krzyża".

5. M-lle Hamaïde (Belgja) n. t. „Nowe kierunki pedagogiczne w Belgji i metoda prof. Decroly „dla życia przez życie".

6. Prof. Henryk Jakoby, muzyk (Niemcy) n. t. „O wyzwoleniu twórczości dziecka", biorąc za podstawę muzykę.

7. Philippi, kierowniczka kursu Montessori w Hadze (Holandja) n. t. „O przystosowaniu szkoły do potrzeb rozwojowych dziecka".

8. Dr. Bolt, kierownik szkoły Pallas-Athene w Amersfoorcie (Holandja) n. t. „O ruchu w Pallas - Athene". — Kierunek wysuwa braterstwo ludzi i ludów i datuje się w Holandji od r. 1916.

9. Miss Izabela Fry (Anglja) n. t. „Cele szkoły-fermy". — Bezpośrednia praca, obcowanie z przyrodą, hodowla zwierząt itp., podstawa: wychowanie fizyczne i duchowe — szkoła życia przez życie.

10. Charlotta Mannheimer (Szwecja) n. t. „Rysunek i dramatyzacja". — Znaczenie rysunku i dramatyzacji dla wyzwolenia twórczości dziecka.

11. Dr. Eugenja Schwarzwald (Wiedeń) n. t. „Słowo i ton w szkole radosnej" — Od 25 lat istnieje we Wiedniu związek nauczycieli, który sobie postawił za zadanie założenie „szkoły radosnej", opartej na miłości i wzajemnem przywiązaniu wychowawców-nauczycieli i dzieci, a w tej atmosferze prowadzi się wychowanków do braterstwa ludzi i ludów.

---

[4]) Zobacz artykuł p. Jana Hellmana p. t. „Trzeci światowy kongres Międzynarodowej Ligi Szkół Nowego Typu" — (*Sprawy szkolne* — Rok II, Nr. 4, Warszawa 1925) skąd zaczerpnięto szereg szczegółów do niniejszego artykułu, odnoszących się do III kongresu.

[5]) Por. Beatrice Enser: „Neue Erziehung in Amerika". — *Das werdende Zeitalter* (Eine Zeitschrift für Erneuerung der Erziehung). Nr. 5—6, 1926.

12. Sehen-Riess (Wiedeń) n. t. „Dobra literatura szkolna". — Czytelnictwo młodzieży, lektura i literatura dziecięca i konieczność organizacji bibljotek szkolnych.

13. Prof. Richard - Rotte, doc. Instytutu Pedagogicznego w Wiedniu i fachowy doradca austr. Minist. Oświaty n. t. „Rysunek twórczy dziecka jako podstawa wykształcenia artystycznego". — Wybór prac jest dowolny, a radość i zadowolenie dziecka jest zasadniczym czynnikiem pracy twórczej.

14. Miss J. Mackinder (Anglja) n. t. „Nowe założenia w organizacji szkół dla małych dzieci".

15. Miss Katherina Keylor, naucz. seminarjum im. Lincolna (New - Jork) n. t. „Praca z ośmioletniemi dziećmi". — Zagadnienie t. zw. „metoda projektów" (The Project Method).

16. Anders Vedela (Danja) n. t. „Wyższe szkoły ludowe w Danji". — Przygotowanie młodzieży do życia praktycznego — zakłady te przyczyniają się ogromnie do podniesienia kultury ogólnej i narodowej.

17. Prof. Kutzaroff (Bułgarja) n. t. „O założeniach i realizacji szkoły w Bułgarji". — Nauczycielstwo znajduje się w kontakcie z rodzicami dzieci, ponadto zorganizowani są rodzice w t.zw. „Związek rodzicielski dla spraw wychowania".

18. Russov (Czechy) n. t. „Organizacja ochronki w Pradze dla dzieci ukraińskich".

19. Inż. Albrecht Merz, założyciel i kierownik szkoły rzemieślniczej w Stutgardzie, połączonej z ochronką-szkołą doświadczalną dla młodszych dzieci, n. t. „Zachowanie sił twórczych w wychowaniu". — Zakłady inż. Merza są znane w całych Niemczech oraz poza granicami, ze względu na metody i na wyniki pracy.

20. Dr. Lederer (Wiedeń) n. t. „Zasada kształcenia twórczości w austr. reformie szkolnej". — Cel, do którego dąży wychowanie w Austrji, jest „przez wychowanie ludzi do braterstwa ludów".

21. Dr. C. W. Salecby (Anglja) n. t. „Dzieciństwo i słońce". — Jako lekarz, twórca i przewodniczący „Ligi światła słonecznego" progaguje zakładanie szkół na otwartem powietrzu, kolonje letnie itp. oraz podkreśla znaczenie słońca dla fizycznego i umysłowego rozwoju dziecka.

22. Prof. Adoph Ferrière n. t. „Typy psychologiczne dzieci i ras". — Referat oparty na materjale z blisko 20-letniego badania dzieci w szkołach nowego typu.

23. Dr. C. G. Jung, prof. uniw. w Zurychu n. t. „Znaczenie podświadomości w wychowaniu indywidualnem".

24. Emil Marcault prof. uniw. w Montpellier n. t. „Psychologja twórczej świadomości". — Metoda i ideał wychowania streszcza się w formie: „nie walka o życie, lecz współpraca dla życia".

25. Lannrus, nauczyciel szkoły Tselok-Süd w Hamburgu n. t. „Problemat i problematyczność szkoły doświadczalnej". — Nowa organizacja szkolna oparta jest na zasadach republiki szkolnej, której zarząd spoczywa w rękach nauczycieli, rodziców i dzieci. W szkole nowej w Hamburgu niema klas tylko grupy tworzone samoistnie, niema programu, niema podziału godzin — lecz koncentracja pracy i przedmiotów, system kursów np. języki, matematyka, historja, przyroda itp., które sobie dzieci dobrowolnie obierają, stosownie do zamiłowania, upodobań i przyszłego kierunku. — Szkoła tego rodzaju jest — wedle słów referenta — rajem i jasnym promieniem w życiu dzieci i rodziców.

26. Miss Mariete Johnson (Ameryka), kierowniczka szkoły „wychowania organicznego" w Fairhope (Zj. St. Am. P.) n. t. „Wychowanie jest życiem". — W szkole niema egzaminów, promowań, programów zgóry nakreślonych itp. Koedukacja utrzymana jest na wszystkich stopniach. Szkoła obejmuje trzy stopnie; wychowanie przedszkolne, szkoła początkowa i średnia. Po skończeniu 18 lat młodzież otrzymuje dyplomy, bez egzaminów i bez ocen z poszczególnych przedmiotów. Uniwersytety przyjmują wychowańców szkoły Fairhope bez zastrzeżeń a kierowniczka Johnson otrzymuje listy i wyrazy uznania od władz uniwersyteckich. Ze szkołą łączą się stałe 2-krotne w roku 2 — 3-mies. kursy dla rodziców, wychowawców, lekarzy, interesujących się sprawami wychowania i nauczania w szkołach nowych.

27. Mr. Oswald B. Powell, nauczyciel - wychowawca szkoły w Bedales (Anglja) n. t. „Koedukacja w Bedales". — Koedukacja daje najlepsze wyniki i przyczynia się do wytworzenia prawdziwego koleżeństwa i poszanowania kobiety przez chłopców.

28. Marta Nemer (Węgry) n. t. „Praktyczne zadania szkoły". — Praca wynika z życia a ma zastosowanie w życiu.

29. E. Walter (Egipt) n. t. „Wychowanie w Egipcie".

30. Miss Netel i Miss Erine (Irlandja) n. t. „Szkolnictwo w Irlandji" i „Bibljoteka wychowańców w szkole pracy". — Powyższe referaty były sprawozdaniami ze stanu szkolnictwa w Egipcie i Irlandji. Ostatnim referentem był Mr. Georges Bextier, kier. szkoły „École de Roches" we Francji n. t. „Kształcenie moralnej osobowości dziecka w szkole „École de Roches".

Na zakończenie zabrali głos członkowie prezydjum kongresu, którzy zgodnie zaznaczyli, że obrady kongresu i wyniki pracy odbyły się w atmosferze zgody i jedności, które łączą wszystkie narodowości, wszystkie rasy, wszystkie poglądy i przekonania dla współpracy nad wychowaniem młodych pokoleń, która jest sprawą ogólną, stojącą ponad wszystkiem, a celem Kongresu jest „nowe ukształtowanie się stosunków świata w pokoju, miłości i wzajemnego zrozumienia".

Przez cały czas trwania kongresu odbywały się liczne wycieczki oraz wystawy szkolne Niemców, Anglików, Amerykan, Węgrów i Czechosłowaków, czynną też była wystawa oraz sprzedaż książek i literatury pedagogicznej we wszystkich językach, zwłaszcza uwzględniające nowe kierunki w wychowaniu i nauczaniu i nowe szkoły.*)

Warszawa. G. Hecht.

---

*) W następnym zeszycie ogłosimy pracę na temat *Idea wolności w wychowaniu* z sprawozdaniem z IV Międzynarodowego Kongresu w Locarno. (3—15 sierpnia 1927.) Red.

UŁAMKI ZWYCZAJNE.

C. Skracanie i rozszerzanie ułamków. Potrzebę skracania ułamków zwyczajnych zrozumieją dzieci najprędzej, jeżeli ukażą się w zadaniu ułamki, wyrażone przez wielkie liczby, któremi trudno im dalej operować. Ponieważ skracanie zachodzi przeważnie przy dodawaniu i odejmowaniu, trzeba przerobić je już przed temi działaniami.

Przypuśćmy, że jako końcowy rezultat pewnego zadania otrzymało dziecka $^{19}/_{38}$ zł, ułamek, który nie daje mu jasnego pojęcia. Zdolniejsze nie będzie zadowolone z tej formy, więc będzie myślało nad jej uproszczeniem. Kłopot dziecka powiększy się z chwilą, gdy otrzyma polecenie $^{19}/_{38}$ zł zamienić na grosze. Z tej przykrej sytuacji zostanie niebawem wyswobodzone. Można dziecko pocieszyć, że zadanie to jest rozwiązalne, lecz wpierw musi nauczyć się rozwiązywać podobne, ale łatwiejsze, np. $^{3}/_{6}$ zł ile gr? Ile szóstych posiada całość? Ile stanowi tem samem $^{3}/_{6}$? (Połowę całości.) A więc ile groszy? Inny sposób. Zrób na prostej szóste! Zakreśl łukiem $^{3}/_{6}$! Porównaj je z resztą prostej! ($^{3}/_{6}$ stanowi połowę prostej.) Wyraź to zdaniem rachunkowem! ($^{3}/_{6}=^{1}/_{2}$.) ($^{3}/_{6}=^{1}/_{2}$.) Jeszcze kilka podobnych przykładów:

$^{3}/_{6}=^{1}/_{2}$
$^{5}/_{10}=^{1}/_{2}$
$^{2}/_{6}=^{1}/_{3}$
$^{4}/_{6}=^{2}/_{3}$

Jaki stosunek panuje między ułamkami po lewej stronie a temi po prawej? (Są równe.) Jaką różnicę co do pisowni spostrzegasz? (Ułamki po prawej stronie są wyrażone mniejszemi liczbami.)

Jeżeli ułamek wyrażamy mniejszemi liczbami, ale wartości jego nie zmieniamy, to skracamy go. Jak skracamy ułamek? Zaraz zobaczymy! Czytaj jeszcze zadanie! W jaki sposób zmienił się licznik, mianownik? (Stał się trzy razy mniejszy.) Jak więc skracaliśmy ułamek $^{3}/_{6}$? (Licznik i mianownik dzieliliśmy przez 3.) Podobnie traktuję następne zadania. Teraz możemy rozwiązać zadanie: ile groszy stanowi $^{19}/_{38}$ zł? Przez którą liczbę da się bowiem ułamek $^{19}/_{38}$ skracać? Co otrzymamy? ($^{1}/_{2}$) Ile to jest gr? — W którym wypadku tylko można skracać? (Jeżeli licznik i mianownik można podzielić przez jedną i tę samą liczbę.) Jak skracamy? Jak zmienia się ułamek przez skracanie? (Jest wyrażony przez mniejsze liczby.) Dlaczego skracamy? Działanie przeciwne skracaniu, to rozszerzanie ułamków, zachodzi przeważnie

przy dodawaniu i odejmowaniu, gdy po poszukaniu wspólnego mianownika zamienia się ułamki, nie posiadające wspólnego mianownika na takowe o wspólnym mianowniku. Zaleca się zwrócić uwagę na to działanie dopiero wtedy, gdy dzieci przy dodawaniu i odejmowaniu (przy zamianie) czynność rozszerzania już wykonały, nie wiedząc, jak się nazywa.

D. Dodawanie ułamków z równemi mianownikami. Działanie to nie sprawia dzieciom żadnych trudności, gdyż jest ono w rzeczywistości tylko dodawaniem liczb mianowanych. (Zdarza się jeszcze, że uczący, aby ułatwić dzieciom wykonanie tego zadania, da następujące wstępne zadanie: 3 stoły + 4 stoły. Postępowanie takie pod względem nietylko metodycznym ale także pod względem prawdziwości jest fałszywe, gdyż $^3/_4$ i $^2/_4$ są ułamkami, a stoły całemi jednostkami.) $^3/_4$ jest $3 \cdot {}^1/_4$, a $^2/_4 = 2 \cdot {}^1/_4$. Zadanie $^3/_4 + {}^2/_4$ można więc zmienić na $3 \cdot {}^1/_4 + 2 \cdot {}^1/_4$. W ten sposób uwydatni się wspólne miano. A więc: $^3/_4 + {}^2/_4 = 3 \cdot {}^1/_4 + 2 \cdot {}^1/_4 = 5 \cdot {}^1/_4 = {}^5/_4$. Następuje jeszcze zamiana na liczbę mieszaną i ewent. skracanie przy innych zadaniach. Ćwiczenia. Różnorodne zadania: $^2/_7 + {}^1/_7$, $3^1/_6 + {}^5/_6$, $^3/_4 + 1$, $2^3/_7 + 3$, $5^4/_9 + 6^5/_9$ itp.

E. Odejmowanie ułamków z równemi mianownikami. Przeprowadzam jak dodawanie; tylko w ćwiczeniach zachodzi coś nowego, np. w zadaniu $4^1/_7 - {}^3/_7$. Dzieci zauważą zwykle odrazu, że ułamka $^3/_7$ nie można odjąć bezpośrednio; trzeba wpierw jedną całość zamienić na siódme, a więc rozwiązywanie tego zadania może mieć następujący tok: $4^1/_7 - {}^3/_7 = 3^8/_7 - {}^3/_7 = 3^5/_7$. Ćwiczenia można stopniować podobnie jak przy dodawaniu.

F. Dodawanie i odejmowanie ułamków z różnemi mianownikami. (Zdarza się często, że zadania wszelkiego rodzaju traktuje się wspólnie, przez co utrudnia się dzieciom zrozumienia rozwiązania poszczególnych a różnorodnych zadań. Stawia się np. w jednej lekcji następujące zadania: $^1/_4 + {}^1/_2$, $^3/_5 + {}^2/_3$, $^1/_6 + {}^3/_4$ itp. Jako ogólną regułę podaje się, że trzeba szukać wspólnego mianownika, który stanowi wielokrotność mianowników, zachodzących w zdaniu. Jest to za ogólnie, gdyż do znalezienia wspólnej wielokrotności prowadzą różne drogi. Chodzi teraz o to, aby dzieciom podać sposoby rozwiązywania jak najkrótsze i łatwo zrozumiałe. W tym celu można podzielić wszystkie za-

dania, wchodzące w zakres dodawania i odejmowania ułamków zwyczajnych, na trzy grupy; każdą z nich traktuję oddzielnie.

Grupa 1. Zadanie $1/_2 + 1/_4$. Rozwiąż to zadanie! (Nie umiem.) Dlaczego! (Ułamki nie posiadają równych mianowników.) Spamiętaj: Ułamków z różnemi mianownikami nie można ani dodawać ani odejmować. Mimo to zadanie to musimy rozwiązać. Jak poradzisz? (Jeżeli dzieci same nie wpadną na pomysł, że ułamki te trzeba tak zmienić, aby otrzymać mianowniki równe, to pomogę im przykładem dostępniejszym: 1 zł + 50 gr = 100 gr + 50 gr. Dzieci zrozumieją teraz, że dążymy do otrzymania równych mian. Podobnie postąpimy z zadaniem: $1/_2 + 1/_4$ czyli $1 \cdot 1/_2 + 1 \cdot 1/_4$. Dzieci wiedzą już, że zadanie to będzie dopiero wtedy rozwiązalne, jeżeli poszukają wspólnego miana, czyli wspólnego mianownika. W poprzedniem zadaniu zamieniliśmy zł na gr, w podobnych zadaniach zamienilibyśmy podobnie, np. metry na cm itp. Ogólnie: miana wyższego rzędu zamieniamy na miana niższego rzędu, ale nigdy odwrotnie. Jak więc postąpimy z zadaniem $1/_2 + 1/_4$? (Połowę zamieniamy na czwarte.) A z zadaniem $1/_3 + 1/_2$? (Tu nie możemy zamienić jednej połowy na trzecie.) A więc, nie we wszystkich zadaniach możemy zastosować wspomnianą zasadę. Patrzcie na mianowniki w obu zadaniach! (Dla łatwiejszego zrozumienia, kiedy omówioną zasadę można zastosować a kiedy nie, zaleca się przedłożyć dzieciom więcej podobnych zadań, a wtedy dzieci może same znajdą klucz rozwiązania. Można im przyjść z pomocą następującem pytaniem: jaki stosunek istnieje pomiędzy mianownikami poszczególnych zadań? Można też przerobić każde zadanie zosobna, np. porównaj mianowniki w pierwszem zadaniu! (Mianownik „2“ jest mniejszy od mianownika „6“.) Dokładniej! („2“ jest 3 razy mniejsze od „6“.) Inaczej! (Mianownik „2“ mieści się w mianowniku „6“.) Mówimy, że mianownik „6“ jest wielokrotnością mianownika „2“. W których zadaniach zachodzi ten sam wypadek? W jaki sposób rozwiążemy więc te zadania? (Ułamek z mniejszym mianownikiem zamieniamy na ułamek z większym mianownikiem.) To zapamiętamy sobie i nazwiemy pierwszą zasadą dodawania i odejmowania. Jak brzmi więc pierwsza zasada? (Jeżeli mniejszy mianownik mieści się we większym mianowniku — oczywiście bez reszty — czyli jeżeli

$1/_2 + 1/_6$
$1/_2 + 1/_5$
$1/_4 + 1/_9$
$1/_6 + 1/_{12}$
$1/_4 + 1/_{12}$

większy mianownik stanowi wielokrotność mniejszego mianownika, to ułamek z mniejszym mianownikiem zamieniamy na ułamek z większym mianownikiem; większy mianownik jest wtedy wspólnym mianownikiem.) Jak postąpimy teraz z zamianą, np. w zadaniu $^1/_2 + ^1/_4$? Zaczynamy od całości. Ile czwartych posiada jedna całość? Ile zatem $^1/_2$? Jak brzmi teraz nasze zadanie? ($^2/_4 + ^1/_4$.) Wylicz! Następują ćwiczenia, np. $^1/_2 + ^1/_6$, $^1/_2 + ^1/_8$, $^1/_3 + ^1/_6$ itp.

Stopniowanie ćwiczeń pod względem trudności rozwiązywania.

1) $^1/_2 + ^1/_4$, $^1/_6 + ^1/_3$, $^1/_4 + ^1/_8$, $^1/_{15} + ^1/_5$ itp.

2) $^3/_4 + ^5/_8$, $^2/_{15} + ^3/_5$, $^3/_7 + ^{11}/_{14}$, $^2/_9 + ^2/_3$ itp.

3) $2^1/_2 + ^3/_4$, $4^1/_5 + ^7/_{10}$, $17^5/_8 + ^3/_4$ itp.

4) $3^1/_3 + 4^5/_9$, $7^3/_4 + 8^5/_{12}$, $16^{17}/_{20} + 27^4/_5$ itd.

Zadania w rzędzie drugim rozwiązuje się następująco, np. $^3/_4 + ^5/_8$; całość czyli $1 = ^8/_8$, $^1/_4 = ^2/_8$, $^3/_4 = 3 \cdot ^2/_8 = ^6/_8$, $^6/_8 + ^5/_8 = ^{11}/_8 = 1^3/_8$. Zadania w szeregu trzecim można w dwojaki sposób rozwiązywać, np. $2^1/_2 + ^3/_4$; $1 = ^4/_4$, $^1/_2 = ^2/_4$, $2^2/_4 + ^3/_4 = 2^5/_4 = 3^1/_4$ lub: $2^1/_2 + ^3/_4 = ^5/_2 + ^3/_4$, $^1/_2 = ^2/_4$, $^5/_2 = 5 \cdot ^2/_4 = ^{10}/_4$, $^{10}/_4 + ^3/_4 = ^{13}/_4 = 3^1/_4$.

Podobnie rozwiązuję zadania w rzędzie czwartym. Następują zadania kryte.

Odejmowanie (według pierwszej zasady.)

$^3/_4 - ^1/_2$, $^3/_4 - ^2/_4 = ^1/_4$.

Stopniowanie ćwiczeń.

1) $^3/_4 - ^1/_2$, $^7/_8 - ^3/_4$, $^9/_{10} - ^3/_5$ itp.

2) $2^3/_4 - ^1/_2$, $7^5/_6 - ^2/_3$, $8^{11}/_{12} - ^3/_4$ itp.

3) $5^3/_4 - 2^1/_2$, $11^2/_3 - 5^2/_9$, $32^3/_4 - 18^3/_8$ itp.

4) $4^1/_4 - ^1/_2$, $9^4/_9 - ^2/_3$, $17^1/_5 - ^7/_{20}$ itp.

5) $6^1/_5 - 2^7/_{10}$, $15^1/_8 - 9^3/_4$ itp.

Zadania w pierwszym i drugim rzędzie nie sprawiają dzieciom żadnych trudności, natomiast przy następnych zadaniach nie obędzie się zwykle bez objaśnienia. (Zaznaczam, że mam zawsze na myśli dzieci umysłowo słabo rozwinięte.) Rozwiążemy zadanie: $4^1/_2 - ^3/_4$; otóż: $4^2/_4 - ^3/_4$. Jaką zmianę musimy teraz powziąć, aby odjąć $^3/_4$ od $4^2/_4$? Jeżeli dzieci nie dadzą odpowiedzi, zwróci im się uwagę na istnienie całości w liczbie $4^2/_4$, albo stawi się analogiczne zadanie na liczbach mianownych, np. 4 zł 20 gr — 30 gr. Dzieci pamiętają z ubiegłego roku, że w tym wypadku trzeba 1 zł

zamienić na gr. Podobnie postąpimy, rozwiązując zadanie: $4^2/_4 - {}^3/_4$. Poradź więc, jak to zrobimy? (Jedną całość zamieniamy na czwarte, otrzymamy $^4/_4$ więcej $^2/_4 = {}^6/_4$.) Jak brzmi teraz nasze zadanie? ($3^6/_4 - {}^3/_4$.) Wylicz je! ($3^6/_4 - {}^3/_4 = 3^3/_4$.) Powtórz, jak postępowałeś przy rozwiązaniu tego zadania!

W zadaniach w rzędzie piątym mamy to samo, należy oczywiście uwzględnić jeszcze tylko całości w odjemnikach. Dalszy ciąg ćwiczeń polega na uwzględnieniu więcej dodatników, wzgl. odjemników i zadań kombinowanych, np. $^3/_4 + {}^1/_2 + {}^3/_8$, $^{11}/_{12} - {}^1/_4 - {}^1/_2$, $^{11}/_{20} + {}^4/_5 - {}^1/_2 + {}^3/_4$ itp.

D r u g a zasada dodawania i odejmowania. Czytaj zadanie! ($^1/_4 + {}^1/_6$.) Wylicz je! (Nie umiem.) Jak postępowaliśmy dotychczas? (Ułamki zmieniliśmy tak, aby miały wspólny mianownik.) W jaki sposób znaleźliśmy wspólny mianownik w zadaniach poprzednich? (Większy wzgl. największy mianownik był zawsze wspólnym mianownikiem.) Dlaczego? (Bo stanowił wielokrotność zachodzących mianowników.) Zobaczymy, czy tą drogą dojdziemy do rozwiązania naszego nowego zadania! Jaki stosunek coprawda nie panuje pomiędzy mianownikami? (Większy mianownik nie jest wielokrotnością mniejszego mianownika.) Co z tego wynika? (Większy mianownik nie może być wspólnym mianownikiem.) Musimy więc szukać innej liczby, która będzie wspólnym mianownikiem. O czem musimy zawsze pamiętać, szukając wspólnego mianownika? (Wspólny mianownik stanowi wielokrotność w zadaniu zachodzących mianowników.) Zatem która liczba może być wspólnym mianownikiem dla 4 i 6? (12, albo 24, lub 36 itp.) Którą z nich wybierzemy sobie? (12.) Dlaczego? (Jest najmniejszym wspólnym mianownikiem.) Wiemy z doświadczenia, że im mniejsze liczby, tem łatwiej zadanie rozwiązać. Wspólny mianownik dla 8 i 6? (24.) 9 i 6? (18.) 9 i 12? (36.) 12 i 16? (48.) Stawiać coraz trudniejsze zadania, dopóki jednego z nich dzieci nie będą mogły rozwiązać. Wtenczas podam sposób, który ułatwi wielce wyszukiwanie wspólnych mianowników. Jaki jest wspólny mianownik dla 4 i 6? Poszukamy najpierw wspólnego dzielnika, tj. liczby, przez którą możnaby oba mianowniki dzielić. Która to jest? (2.) Teraz dzielimy jeden ze zachodzących mianowników przez ten wspólny dzielnik, a otrzymany iloraz mnożymy przez pozostały cały mianownik, a więc $4:2 = 2 \cdot 6 = 12$.

Albo? (6 : 2 = 3 · 4 = 12.) „12“ jest wspólnym mianownikiem dla 4 i 6 w zadaniu $^{1}/_{4} + ^{1}/_{6}$. Następne zadanie: najmniejszy wspólny mianownik czyli najmniejsza wspólna wielokrotność dla 8 i 12? Wspólny dzielnik? (2 lub 4.) Który z nich wybierzemy sobie? (4.) Zapamiętajcie sobie, że szukamy zawsze największego wspólnego dzielnika, gdyż dzieląc przez wielką liczbę, otrzymamy mały iloraz a tem samem i mały wspólny mianownik. Rachuj teraz dalej! (8 : 4 = 2 · 12 = 24, albo 12 : 4 = 3 · 8 = 24.)

Następują różnorodne ćwiczenia, najpierw tylko w wyszukiwaniu najmniejszych wspólnych wielokrotności, potem zadania, które nie sprawiają już żadnej trudności, gdyż sposób dalszego ich rozwiązywania jest ten sam, co przy zadaniach pierwszej zasady. Drugą zasadę ujmujemy w następujące słowa: jeżeli większy mianownik wzgl. największy nie jest wielokrotnością mniejszego mianownika wzgl. mniejszych, to otrzymamy wspólny mianownik w następujący sposób: dzielimy jeden mianownik (oczywiście z tych, które w zadaniu zachodzą) przez największy wspólny dzielnik, a otrzymany iloraz mnożymy przez pozostały cały mianownik.

Stopniowanie ćwiczeń:

1) $^{1}/_{6} + ^{1}/_{8}$, $^{1}/_{10} + ^{1}/_{8}$, $^{1}/_{12} + ^{1}/_{8}$, $^{1}/_{12} + ^{1}/_{16}$ itp.
2) $^{5}/_{6} + ^{3}/_{8}$, $^{5}/_{8} + ^{1}/_{10}$, $^{7}/_{10} + ^{5}/_{12}$, $^{4}/_{15} + ^{7}/_{10}$ itp.
3) $4^{3}/_{4} + ^{5}/_{6}$, $7^{5}/_{8} + ^{11}/_{12}$, $19^{7}/_{8} + ^{9}/_{14}$, $26^{11}/_{12} + ^{5}/_{16}$ itp.
4) $5^{1}/_{8} + 7^{7}/_{10}$, $14^{1}/_{6} + 8^{7}/_{10}$, $27^{9}/_{14} + 18^{5}/_{6}$, $39^{11}/_{14} + 58^{19}/_{21}$ itp.
5) $7^{4}/_{9} + ^{5}/_{6} + 9^{1}/_{3}$, $29^{5}/_{12} + ^{5}/_{6} + ^{7}/_{8}$ itp.
6) $^{5}/_{6} - ^{1}/_{9}$, $^{9}/_{10} - ^{3}/_{8}$, $^{11}/_{12} - ^{3}/_{10}$, $^{7}/_{8} - ^{1}/_{12}$ itp.
7) $4^{7}/_{8} - ^{1}/_{6}$, $9^{5}/_{6} - ^{3}/_{8}$, $17^{9}/_{10} - ^{3}/_{4}$ itp.
8) $7^{3}/_{10} - ^{11}/_{15}$, $18^{1}/_{6} - ^{8}/_{9}$, $29^{3}/_{8} - ^{11}/_{12}$ itp.
9) $9^{1}/_{9} - 4^{5}/_{6}$, $34^{3}/_{8} - 19^{7}/_{10}$, $67^{5}/_{12} - 28^{4}/_{9}$ itp.
10) $24^{5}/_{12} - 9^{3}/_{8} - 6^{1}/_{2}$, $47^{11}/_{18} - 19^{11}/_{12} - ^{5}/_{6}$ itp.
11) $9^{1}/_{8} + ^{5}/_{6} - 3^{1}/_{2}$, $63^{1}/_{10} - 17^{3}/_{4} + ^{3}/_{5}$ itp.

W zadaniach w rzędzie piątym, dziesiątym i jedenastym zachodzą obie dotychczas poznane zasady. Po znalezieniu wspólnego mianownika, rozwiązywanie podanych zadań powinno odbyć się tempem przyspieszonem, gdyż ciąg dalszy jest tylko powtórką.

T r z e c i a zasada dodawania i odejmowania. Zadanie: $^{1}/_{2} + ^{1}/_{3}$. Rachuj! Można przypomnieć, że wspólny mianownik to najmniejsza

wspólna wielokrotność zachodzących mianowników. Jest nią? (6.) A dla 9 i 7? Których to zasad nie możemy tu zastosować? (Pierwszej i drugiej.) Poznamy więc nową zasadę. Najmniejsza wspólna wielokrotność dla 2 i 3? (6), 3 i 4? (12), 4 i 5? (20) itp. Jakim sposobem więc otrzymałeś najmniejszą wspólną wielokrotność? (Mnożyłem jeden ułamek przez drugi.) Kiedy zastosujemy trzecią zasadę? (Wtedy, jeżeli mniejszy mianownik nie mieści się we większym mianowniku lub jeżeli oba mianowniki nie posiadają wspólnego dzielnika.)

Stopniowanie ćwiczeń można przeprowadzić w ten sam sposób, jak przy zasadzie drugiej.

Następują zadania kombinowane. Zalecam sposób dotychczas ogólnie praktykowany. Jaką formę dajemy zadaniu, jeżeli zachodzi więcej dodajników wzgl. odjemników i chodzi nam o wyliczenie sposobem piśmiennym? Tak samo postępujemy z ułamkami. Pisz zatem podług dyktanda: $3^2/_3$, $^3/_4$, $17^1/_2$, $5^3/_{10}$! Wypisz mianowniki na prostej poziomej. Zapamiętajcie: szukając najmniejszej wspólnej wielokrotności dla zachodzących mianowników czyli wspólnego mianownika, bierzemy zawsze pod uwagą

	60
$3^2\|_3$	40
+ $^3\|_4$	45
$17^1\|_2$	30
$5^3\|_{10}$	18
25	$^{133}\|_{60} = 2^{13}\|_{60}$
$2^{13}\|_{60}$	
$27^{13}\|_{60}$	

3 4 2 10
12
60

tylko dwa mianowniki, a po załatwieniu się z niemi, znów tylko dwa itd. Zaraz zobaczymy! Wspólny mianownik dla 3 i 4? (12.) Dla 12 i 2? (12.) Która zasada w pierwszym, drugim wypadku? (trzecia, pierwsza.) Wspólny mianownik dla 12 i 10? (60.) Według której zasady? (Drugiej.) Wspólny mianownik 60 napiszemy sobie na górnej krótkiej poziomej. Co dalej? (Zamieniamy.) Czyń to! ($3^2|_3 = 3^{40}|_{60}$.) Piszemy tylko licznik po prawej stronie pionowej naprzeciw $3^2|_3$. Zamieniaj dalej! ($^3|_4 = {}^{45}|_{60}$ itd.) Zlicz teraz wszystkie ułamki! ($^{133}|_{60} = 2^{13}|_{60}$.) Zlicz całości! Dopisz $2^{13}|_{60}$ do całości i zlicz! Zaznaczam, że nie zaznajamiam dzieci z żadnemi mechanicznemi sposobami, gdyż takie postępowanie jest m. zd.

poważnym hamulcem na drodze rozwoju samodzielnego myślenia. W zadaniu zawierającem dodawanie i odejmowanie wzgl. tylko odejmowanie, trzeba zważać na to, aby rezultaty częściowe nie były ujemnemi. (Zadanie błędne: $\frac{1}{2} - \frac{3}{4} + \frac{7}{r}$.)

Nieco o rozszerzaniu ułamków. Czynność ta zachodziła zawsze przy dodawaniu i odejmowaniu pod nazwą zamiany czyli wymiany ułamków. Teraz poznają dzieci, że ta zamiana nazywa się właściwie inaczej. Zaraz zobaczymy! Zamienić $\frac{1}{3}$ na szóste, $\frac{3}{4}$ na ósme, $\frac{1}{3}$ na dziewiąte, $\frac{2}{5}$ na dwudzieste! Zbieramy!

$\frac{1}{3} = \frac{2}{6}$
$\frac{3}{4} = \frac{6}{8}$
$\frac{1}{3} = \frac{3}{9}$
$\frac{2}{5} = \frac{8}{20}$

Porównaj ułamki w lewej kolumnie z odpowiedniemi w prawej! (Są równe.) Jaka różnica zachodzi co do pisowni? (Ułamki w prawej kolumnie są wyrażone większemi liczbami.) Czynność tę nazywamy rozszerzaniem ułamków. Jak rozszerzamy? Patrz zadanie pierwsze! Jak powstał licznik, mianownik w drugim ułamku? (Pomnożono licznik i mianownik pierwszego ułamka przez drugiego.) Jak w zadaniu drugiem, trzeciem, czwartem? Jak rozszerzamy więc ułamek? (Licznik i mianownik mnożymy przez jedną i tę samą liczbę.) Kiedy rozszerzamy? Jak zmienia się ułamek przez rozszerzanie? (D. N.)

Łuszkowo. Szlandrowicz.

POJĘCIE LICZBY I CYFRY 5.

Lekcja w I oddziale.

I. Nawiązanie. W przeprowadzonej przeze mnie lekcji użyłem jako nawiązanie ciąg dalszy opowiadania o Marysi, która dostała od swej pani wpierw cztery pieniążki, później jeszcze jeden i za to kupiła sobie laleczkę. W ten sposób punktem wyjścia był tu język polski. Rzecz jasna, że nawiązać można innem opowiadaniem czy pogadanką, gdzieby zachodziła liczba cztery i pięć. Osnowa pogadanki czy opowiadania winna snuć się przez całą lekcję. Tak jest w niżej podanym szkicu lekcyjnym.

II. Nowy materjał. Operowanie konkretami: 1. Policz pieniążki, które Marysia dostała od pani? Ile dostała najpierw? Ile potem? Ile więc pieniążków dostała Marysia razem? (Nauczyciel daje dzieciom do ręki pieniądze — najlepiej srebrne jednozłotówki, gdyż posiadają one dla dziecka wielką wartość.) 2. Niech

każdy wyjmie tyle patyczków, ile Marysia dostała pieniążków! Policzymy teraz pieniążki, a teraz patyczki. Ile jest patyczków? Weźcie w jedną rękę tyle patyczków, ile pieniążków dostała Marysia najpierw, w drugą resztę patyczków. Ile w jednej ręce? A w drugiej? Złóżcie razem! Ile macie patyczków? 3. Co można z tych patyczków ułożyć? (Gwiazdę.) A gdzie to widziała Marysia taką gwiazdę. Ułóżcie! (Dzieci układają pięciopromienne gwiazdy). Po ułożeniu: z ilu patyczków jest zrobiona gwiazda? A co robiliśmy z czterech patyczków? (Krzyż.) Ile patyczków dodaliśmy, aby zrobić gwiazdę? 4. Narysujemy teraz taką gwiazdę. Bierzcie po jednym patyczku, ja będę rysował. Z ilu kresek narysowałem? Kto z was umie taką samą gwiazdę narysować? (Dzieci rysują na dużej tablicy, potem w zeszytach lub na tabliczkach.) Z ilu kresek narysowana jest wasza gwiazda? Liczcie razem: raz, dwa... 5. A ile to pieniążków miała Marysia? Ile miała najpierw? (4) Kto narysuje cztery pieniążki? (Dzieci rysują na dużej tablicy figurę liczbową czwórki.) A ile to pieniążków dodała pani Marysi? (1.) Gdzie narysujemy ten pieniążek? (Jeśli dzieci nie wiedzą, nauczyciel rysuje sam, lecz najczęściej zrobią to dzieci same, zwłaszcza przy figurach liczbowych Rusieckiego.[1]) Ile jest teraz krążków? 6. Jeśli nauczyciel używa figur liczbowych Rusieckiego, można teraz zastosować rytmizowanie (p. Jeleńskiej „Metodyka pierwszych lat nauczania“, str. 160). Górne szeregi wymawiają dzieci głośno, niższe ciszej — to samo z klaskaniem. Przedstawia się to następująco: r a z, dwa, t r z y, cztery, p i ę ć. 7. Dzieci odrysowują teraz krążki ze wzoru, później rysują to samo z pamięci. 8. Nauczyciel pyta: ile jest krążków razem? A ile mieliście razem patyczków? Pokażcie 5 paluszków! A teraz napiszę wam, że tu jest razem pięć krążków (nauczyciel pisze cyfrę pięć — wolno, z zaznaczeniem, w jaki ona sposób powstaje). Dzieci mogą pisać w powietrzu, na ławeczce, wreszcie w zeszytach czy na tabliczkach. — Zaznaczyć należy, że dzieci powinny już znać symbol =, piszą więc za figurą liczbową ten znak i dopisują cyfrę, stosując na znak ten określenie: razem (a nie: równa się, bo to za trudne).

III. U t r w a l e n i e. Nauczyciel wystawia dużą figurę liczbową i ćwiczy przez odkrywanie i zakrywanie krążków rozpoznawania

[1]) Układ figur liczbowych oparty na piątce: $^{0}\,_{0}\,^{0}\,_{0}\,^{0}$. Dokładne wyjaśnienia znaleźć można w książce Jeleńskiej: *Metodyka pierwszych lat nauczania.*

poszczególnych figur liczbowych od jednego do pięciu. Równocześnie można zastosować rysowanie figur przez dzieci i pisanie cyfr.

IV. Zastosowanie. Nauczyciel daje dzieciom do ręki rozmaite monety i poleca pokazać te, na których jest napisane pięć, pyta później, co można kupić za pięć groszy. Wśród pogadankowego nastroju kończy się lekcja.

Uwaga. Lekcja powyższa była przeprowadzona w szkole ćwiczeń w przeciągu 45 minut. Co do metody samej wyjaśniam, iż chodzi mi tu o koncentrację, zastosowuję więc układanie patyczków, rysunki, język polski, możnaby nawet przejść do nauki religji w chwili, gdy mówimy o gwiazdce. W ten sposób unika się znienawidzonego już powszechnie nauczania szufladkowego, i wnosi się do nauki zainteresowanie, a to ostatnie jest przecież głównym warunkiem celowości jakiejkolwiek pracy.

Tuchola. Miros.

UWAGI DYSKUSYJNE.

Wypracowania klasowe (szkolne i domowe) w szkole powszechnej.

Autor m. zd. zbyt jednostronnie i ciasno zapatruje się na sprawę wypracowań klasowych i nie widzi potrzeby prowadzenia wypracowań piśmiennych klasowych. Napewno autor ma słuszność, jeśli „trudno mu na podstawie zadania ocenić dziecko i samo zadanie“ lub „wprowadza rażącą różnicę w pracy dziecka szkolnej a domowej“ albo „uczy dziecko, by ono pracowało w przyszłości dla stopnia“ lub „że klasówka zazwyczaj nie udaje się w szkole powszechnej“, albowiem „uczeń zdąży napisać część zadania i nieskończone wypracowanie musi oddać“ itp. — ale dlatego ma słuszność, gdyż nie zna, czy nie chce zastanowić się nad istotą rzeczy, w tym wypadku nad celem i zadaniem wypracowań szkolnych i domowych. Jedne i drugie uważam za niezbędne — jako wzajemne uzupełnienie nabytych wiadomości, wyrażonych na piśmie. Tylko że wypracowania domowe — będą sprawdzianem nabytego stopnia wiadomości codziennego nabywania wiedzy; wypracowania szkolne — reasumcją nabytej wiedzy zamkniętej w pewien okres. Wypracowania domowe niech poprawiają wzajemnie sami uczniowie pod kontrolą nauczyciela — klasowe zaś sam nauczyciel — (od początku do końca ilości zadań), omawiając potem szczególnie powtarzające się błędy ortograficzne czy konstrukcję zdań — na godzinie języka — żądając, by źle napisane słowa czy zdania uwidoczniły dzieci w poprawce już prawidłowo. Dziatwa nie bez małej zresztą trudności i pracy musi to wykonać — a przez specjalne zwracanie uwagi łatwiej błąd, popełniony i zaznaczony „czerwonym atramentem“, zapamięta wzrokowo, by poraz wtóry go uniknąć. Cenzura pod wypracowaniem ma też pewne dodatnie znaczenie, nie w tej myśli, by zadanie było wykonane dla cenzury! Cenzurę niech

uważa jako odpowiednie wynagrodzenie za odpowiednio wykonaną pracę, co dziecku przecież słusznie się należy, tak tedy „błędem z punktu pedagogicznego“ to nie jest.

Wypracowania klasowe, dają możność zbadać nauczycielowi, jak uczeń sam sobie daje radę z pracą — i tę pewność, że sam ją czyni, czego wypracowania domowe dać nie mogą. Tam mogą mu pomóc rodzice — krewni — lub też całkiem pracę wykonać; tu zaś w klasie zdany całkowicie na swe siły, pobudza więc w sobie samodzielność! Zarzut, że dzieci wypracowania domowe jak i klasowe winny pisać starannie i czysto, nie jest całkiem ścisły. W domu nie zawsze dziecko ma możność, choćby i chciało napisać wypracowanie czysto i starannie, z przyczyn często od niego niezależnych — w szkole zaś — ma wszelką możność ku temu i jak tamto zadanie może być tylko względną oceną jego pracy i nabytych wiadomości, tak wypracowanie klasowe daje właściwy obraz samodzielnej, spokojnej — bez ubocznych wpływów — pracy.

Ponadto zadania klasowe są doskonałym kontrolerem pracy nauczyciela, nad przyswojeniem przez dziatwę nabytych wiadomości, a samemu nauczycielowi daje pewność wyniku jego pracy.

Rezultaty eksperymentalnych badań psychicznych dają korzystniejsze świadectwo pracom klasowym jako społecznym. Przy wypracowaniach domowych zauważyć się daje większa liczba popełnianych błędów, co jest dowodem chwiejnej uwagi — natomiast wypracowania szkolne dają dowód uwagi spotęgowanej, uwidocznionej często przez różne dodatki w zadaniu.

Umiejętnie dobrane zadania klasowe i należycie przedtem przygotowane, zastosowane do oddziału i odpowiednio do nabytych a dobrze ugruntowanych wiadomości — zawsze dziatwa ukończy w oznaczonym czasie.

Zeszyty klasowe — jak z powyższych uwag wynika — są naprawdę utrzymywane w nadzwyczajnym porządku i stanowią istotnie różnicę wielką z innemi, tak zewnętrznie jak i wewnętrznie, gdyż przechowywane są w szafie szkolnej, a dziecko używa je dwa — trzy razy w miesiącu.

Witold Steliga (Jabłonów).

* * *

Należy przedewszystkiem rozróżnić ćwiczenia stylistyczne (ustne i piśmienne) od właściwych wypracowań jako stopniowe przygotowanie do coraz trudniejszych „wypracowań“, których celem jest władanie językiem ojczystym w mowie i piśmie. O tych ostatnich będzie mowa.

Nietylko czasem zachodzi potrzeba skontrolowania ucznia, co on umie, lecz zawsze; ale to nie musi koniecznie odbyć się w formie piśmiennej, chociaż jest ona jako utrwalenie bezwątpienia lepsza od ustnej. Tego rodzaju pracy piśmiennej jednakże nie można nazwać „wypracowaniem“, chyba że stawiono temat tak, iż pozostawia on uczniowi sporo trudności. Termin „wypracowanie“ oznacza coś zupełnie innego. Prawda — na etykiecie wykaligrafowano: „Wypracowania“, lecz z treści „wypracowań“ tam zawartych wynika niedwuznacznie, że to są w najlepszym razie protokóły z lekcyj przygotowania tych „wypracowań“, a zatem twory nauczyciela lub nawet mocno zniekształcona

treść czytanki. I to nazywa się „wypracowaniem“. Napis na etykiecie niechaj będzie przestrogą! — Wypracowania ucznia tego a tego. A więc czyje? Czy można przywłaszczać sobie pracę, którą wykonali inni? Czy można wpajać w umysł ucznia przekonanie, że wolno w piśmiennictwie posługiwać się cudzą własnością? Czy wolno wychowywać oszustów? Kto będzie później pomagał im w układaniu listu o trudnej treści, czy nauczyciel lub książka?

Wypracowania nietylko, że mają rację bytu w szkole, lecz są kośćcem nauki języka ojczystego w szkole powszechnej, ale nieco inaczej trzeba interpretować termin „wypracowanie“. Żądamy tyle samodzielnej pracy od ucznia, dlaczego mielibyśmy go tu krępować? Przecież jest on już skrępowany wymaganiami stylistyki i gramatyki oraz ortografji, niech przynajmniej co do treści ma swobodę i „myśli samodzielnie“. — Wypracowania (w ścisłem znaczeniu) to zupełna samodzielna praca ucznia. Czynności nauczyciela ograniczają się do wyboru tematu wzgl. tematów i to niezawsze, bo wybór powinien być wynikiem celowej pogadanki i dotyczyć kilku tematów dla grup uczniów, którzy go wybrali. Poza tem nauczyciel zarządza czytanie wypracowań (z bruljonu, po jednem z każdej grupy) i wywołuje dyskusję dla sprawdzenia treści i omówienia ewtl. błędów językowych. Potem uczniowie samodzielnie poprawiają i dopiero teraz można zapisać je w zeszyty klasowe (okazowe), co ma też duże znaczenie.

Powiedziałem, że nauczyciel wybiera tematy. Robię to od czasu do czasu dla zmuszenia uczniów do przezwyciężania większych trudności. Jeżeli bowiem uczniowie podczas pogadanki wyłonili tematy i zgrupowali się około nich według własnej woli, to trudność, czyli punkt ciężkości wypracowania nie będzie zbyt oddalony; niezawsze jednak w życiu będą mogli decydować o tem, co wypadnie napisać. Powinni więc być przygotowani na przezwyciężanie trudności. Dlatego czasem (dość często, bo mam ciche zajęcia, w szkole dwuklasowej) sam wybieram tematy. W tych tematach jest, jak powiedziałem, większa trudność, lecz zawsze dostępna uczniom, zresztą niejasności wyrówna dyskusja. Nadmienię jeszcze, że moi uczniowie oburzają się, gdy za często w cichych zajęciach każę im pisać na temat odbytej lekcji, wolą „wolne tematy“.

Co do stopni — naturalnie, że mogą one budzić pychę, albo zwątpienie. O tem możnaby dużo mówić. Zdolny uczeń nie „pracował“ i otrzymuje stopień „dobrze“, a mniej uzdolniony naprawdę „pracował“ i otrzymuje ledwie „dostatecznie“ albo jeszcze gorzej. Jeszcze raz zaznaczam, że uczniowie grupują się około tematów, które sami wyłonili, wtedy ci słabsi są mniej pokrzywdzeni. Zamiast stopni notuję krótkie uwagi, w których zdolniejszych wygodnisiów strofuję, a pilnych mniej zdolnych zachęcam. Gawrych.

Do rubryki NASZE ECHA nadesłano następujące pytania:

a) *Jak wzbudzić i pielęgnować uczucia patrjotyczne przez naukę historji i geografji u dzieci?*

b) *Jak podnoszę poziom estetyczny u dzieci?*

c) *W jaki sposób może się nauczyciel przyczynić do wyrobienia możliwie najlepszego stosunku domu do szkoły?*

d) *W jaki sposób kształcę fantazję dzieci w szkole?*

OCENY KSIĄŻEK.

Prof. Dr. Wachholz: *O zaburzeniach umysłowych u dzieci i młodzieży.* Książnica Atlas. Lwów-Warszawa.

Do niedawna mniemano, że wychowanie i szkoła ma za przedmiot swych starań tylko dziatwę i młodzież zdrową a za cel jedyny dbałość o jej rozwój umysłowy; doświadczenie lekarskie dowiodło, że mniemanie to jest błędne... temi słowami we wstępie rozpoczyna Prof. Wachholz swoją cenną pracę, dowodząc w niej, że obecnie pedagog ma obowiązek zajmować się także dzieckiem upośledzonym i chorym, gdyż nieraz tu przy pomocy lekarza, osiągnąć może cel pedagogiczny i przysporzyć sobie wiele zasług. Jasną wobec tego jest rzecz, że pedagog znać powinnien dobrze zaburzenie umysłowe u dzieci, pedagogję leczniczą, problem przeciążenia szkolnego i znużenia, jakoteż psychoprofilaktykę.

Omawia też autor to wszystko szczegółowo, jakoteż dziedziczność, przyczyny zaburzeń, zdrowie umysłowe dzieci, objawy psychopatji u młodzieży i dzieci, przestępczość a wreszcie zapobieganie chorobom umysłowym jakoteż wskazówki wychowawczo-lecznicze, kwestje rygoru, kar itp.

Widzimy z tego, że książka ta jest bardzo cenna i powinna stać się nabytkiem każdej bibljoteczki szkolnej, bo pisana jest właśnie dla wychowawców i nauczycieli. Dr. Klęsk (Kraków.)

Szkoły im. Zamoyskich w Szczebrzeszynie 1811—1926 pod redakcją L. Pawłowskiego opracowali: Helena Remiszewska-Pawłowska, Dr. Zygmunt Klukowski, Ludwik Pawłowski. Nakładem Seminarjum Nauczycielskiego Męskiego w Szczebrzeszynie.

Mało jest książek, któreby mimo swojego prowincjonalnego pochodzenia wzbudzić potrafiły szacunek u czytelnika wrażliwego na piękno. Do tych właśnie nielicznych książek zaliczyć musimy niniejsze wydawnictwo.

Szczebrzeszyn, to mała mieścina prowincjonalna, niegdyś siedziba magnatów polskich wielkopolskiego pochodzenia — Górków, później własność Zamojskich. Tam to założone zostały Szkoły im. Zamojskich, którym w udziale przypadło do połowej ub. stulecia pielęgnować tradycję Akademji Zamojskiej.

W 1852 r. szkoły zostały zlikwidowane i pamięć o nich ginąć poczęła. Dopiero w roku 1921 w murach dawnych szkół im. Zamojskich zagościła nowa szkoła im. Zamojskich: Seminarjum nauczycielskie tego imienia z Zamościa przeniesione.

Szczęśliwą myśl podjęli autorzy, dając w książce swej obraz i historję miasta (48 str.) a następnie na przeszło 200 str. żywo i objektywnie przedstawiając zmienne koleje szkół im. Zamojskich.

Szczególnie część II. (Dr. Klukowski) posiada dla historyka szkolnictwa jak i dla każdego miłośnika historji ojczystej znaczenie ogromne. Miejscami drobiazgowo nawet skreślone dzieje dawnych szkół, oparte na materjale archiwalnym dotąd niewyzyskanym, dają nam obraz żywy życia szkoły, jej ideologji i zwyczajów. Stają przed nami postacie pedagogów zasłużonych, chlubnie w szkolnictwie i w nauce polskiej zapisanych.

Część III. to dzieje rozwoju obecnie istniejącej szkoły-seminarjum. Część ta niewątpliwie podwójne posiada znaczenie. Jako opracowanie pewnego materjału historycznego z archiwum szkoły i jako materjał dla przyszłego badacza historyka; autor bowiem mówi nietylko o tem, o czem mówią akta szkolne, mówi również i o tem, co z życia szkoły śladu w aktach nie pozostawia, a co bez porównania większą ma wartość.

Ogromny objektywizm, planowość i prostota w ujęciu materjału, to rzeczy, o których niepodobno nie wspomnieć.

Książka już się spotkała z życzliwem przyjęciem ze strony krytyki i życzyć by należało tylko, aby wydawnictwo to dotarło jak najdalej i stało się pobudką dla innych szkół do podjęcia podobnej pożytecznej naukowej pracy. Ludkowski.

Włodzimierz Szczepański: *Wskazówki dla obradujących.* Nakładem Warszawskiej Rady Okręgowej Centralnej Organizacji Związków Zawodowych Pracowników Umysłowych. — Skład główny: Księgarnia Robotnicza, Warszawa, Warecka 9. — 1927.

Dzieła, traktującego o sposobach prawidłowego t. zw. parlamentarnego obradowania, literatura polska nie posiada, a brak tego rodzaju dzieła dotkliwie odczuwali wszyscy, biorący udział w życiu społecznem i politycznem a zwłaszcza młodzi, którzy dopiero do życia przygotowywać się chcieli. Było wprawdzie dzieło, pouczające o sztuce obradowanie Lutosławskiego Marjana — (wyszło ono przed przeszło 20 laty) — ale na rynku księgarskim tej książki oddawna nie widać. Uczono się wobec tego wprost praktycznie, na najrozmaitszych publicznych zebraniach, wiecach, tu i owdzie na posiedzeniach, — nauka jednak tego rodzaju wielkiej wartości nie posiada, działacze społeczni, polityczni, członkowie organizacyj zawodowych, spółdzielczych, oświatowych itd. winni znać sposoby obradowania teoretycznie i praktycznie. Dziś zasady obradowania muszą być ujęte w pewne formy, dziś z powodu teroryzowania prowadzących obrady i z powodu nieprawnego opanowywania słabszych przez silniejszych podczas obrad, sprawa musi być należycie uregulowana i dlatego wydanie takiego dzieła było wprost palącą potrzebą, — potrzebą naszego życia.

Autor podręcznika p. t. „Wskazówki dla obradujących" jest redaktorem *Życia Urzędniczego*, organu Zarządu Głównego Stow. Urzędników Państwowych. „Wskazówki" zawierają następujące rozdziały: 1. Organizacja zebrania. 2. Rola przewodniczącego. 3. Referat i wnioski. 4. Przemówienia. 5. Sprawy formalne. 6. Głosowanie nad wnioskami. 7. Wybory. 8. Środki dyscyplinarne. 9. Uprawnienia opozycji. 10. Stosunek ogólnych zebrań do zarządów.

Książka ta nieocenione usługi oddać może także nauczycielom, którzy jako wychowawcy ludu, jako działacze społeczni i oświatowi ciągle mają pracy na konferencjach, zebraniach, posiedzeniach, wiecach itd. i w wielu wypadkach jako tacy z tytułu swego urzędu muszą kierować obradami. — Przeto zalecamy studjowanie tej książki. G. Hecht. (Warszawa.)

ODPOWIEDZI INFORMACYJNE.

P. Kol. N. K. Pytanie: Przy tutejszej jednoklasowej szkole znajduje się grunt w wielkości około 1 ha, w tem czwarta część łąki. Grunt ten jest bardzo zimny i wilgotny. Przez grunt szkolny jest wykopany rów, którym ma odpływać woda, by grunt osuszyć. Rów ten jest zanieczyszczony tak, że woda nie może nim odpływać; z tego powodu nieurodzaje. Kto jest zobowiązany ten rów czyścić? — czy gmina?

Odpowiedź: Przypuszczamy, że w konkretnym wypadku chodzi o rolę nauczycielską, oddaną do użytku nauczyciela w myśl ustawy uposażeniowej. W myśl tego założenia, nauczyciel, jako użytkownik, winien starać się o utrzymanie gruntu w stanie gospodarczym (§ 1041 kodeksu cywilnego) i postępować według zasad prawidłowego gospodarstwa (§ 1035 kodeksu cywilnego.) Naprawy i odnowienia są powinnością użytkowcy o tyle, o ile się odnoszą do zwykłego utrzymywania rzeczy t. j. gruntu (§ 1041 kodeksu cywilnego.) Z zapytania wynika, iż rów jest integralną częścią roli nauczycielskiej, który służy do osuszenia miejsca bagnistego. Wobec tego utrzymanie rowu w porządku leży nietylko w interesie użytkownika t. j. nauczyciela, lecz jest jego obowiązkiem. Gmina bowiem może przy ewentualnem opuszczeniu posady żądać od nauczyciela odchodzącego wyczyszczenia rowu, a w razie sporu przeprowadzić czyszczenie na koszt użytkownika. Użytkownik bowiem musi grunt oddać właścicielowi (t. j. gminie) po ukończeniu użytkowania w takim stanie, jaki odpowiada gospodarce, prowadzonej prawidłowo, podczas trwania użytkowania, aż do oddania (§§ 1055 i 591 kodeksu cywilnego.) Ewentualne roszczenia gminy o wynagrodzenie z powodu pogorszenia rzeczy (t. j. gruntu) ulegają przedawnieniu w sześciu miesiącach (§ 1057 kodeksu cywilnego.) (bł.)

Pytanie: Obok budynku szkolnego, na którego pierwszem piętrze znajduje się jeden pokój jako niewystarczające mieszkanie, stoi stary dom szkolny, niemożliwy do zamieszkania przez nauczyciela. Czy wolno nauczycielowi wydzierżawić ten stary dom? Kto ma prawo pobierać komorne?

Odpowiedź: Nasamprzód ustalić należy, czy „stary dom szkolny“, został formalnie oddany do użytku nauczyciela. W danym razie nauczyciel jest użytkownikiem i może wydzierżawić odnośną nieruchomość za wiedzą i zgodą właściwej Rady Szkolnej Miejscowej. Komorne należy się wtedy użytkownikowi. W wypadku, gdy nieruchomość nie została formalnie przekazana do użytku nauczyciela, interesowany nie może przystąpić do puszczenia jej w najem. Prawo to posiada tylko organ samorządu szkolnego, który w danym razie pobiera komorne. (bł.)

P. Kol. L. B. w T. w sprawie druków dla szkół powszechnych. — Min. W. R. i O. P. na zapytanie pismem Nr. I 8540/27 doniosło, że dotychczas nie zostały ustalone przez Ministerstwo powszechnie obowiązujące normy druków dla szkół powszechnych i inspektoratów szkolnych. R.

RÓŻNE WIADOMOŚCI.

PRAKTYCZNY WYNALAZEK SZKOLNY. Ukazał się nowy, doskonały stojak do map i obrazów pod nazwą „Ikwa — stojak do map“, pomysłu p. Władysława Ikerta, nauczyciela III szkoły wydziałowej w Poznaniu, który swego czasu skonstruował praktyczny przyrząd do nauki czytania pod tą samą urzędowo zastrzeżoną nazwą.

Nowo skonstruowany stojak składa się z dwóch zasadniczych części: a) nieruchomej podstawy i b) przesuwalnego zawieszadła. Górna część zawieszadła jest zaokrąglona, tworząc z przymocowanemi łyżeczkami rodzaj kleszczy, w które wsuwa wzgl. wysuwa się wałki do map. Kleszcze podtrzymują tylko wałek mapy, nie uszkadzając przytem ani papieru, ani płótna. Są one poza tem — celem ochrony nawet wałków — zaopatrzone w paski gumowe, które łatwo zmienić można na inne w razie zużycia. Wypadanie mapy z kleszczy jest zupełnie wykluczone. Dolna część zawieszadła jest zaopatrzona w zatrzask, zapomocą którego można podnieść i ustalić wzgl. spuścić zawieszadło na pożądaną wysokość. Zatrzask sam jest dźwignią dwuramienną; jedno ramię służy jako chwyt do podnoszenia wzgl. spuszczania zawieszadła, a drugie chwyta w zęby podstawy i wstrzymuje zawieszadło na danej wysokości.

Powyższy stojak „Ikwa“ służy i do zawieszania obrazów. Obrazy nienaklejone wzgl. rysunki i ryciny przytrzymują kleszcze od zawieszadła. Inne obrazy zawiesza się na haczyku ruchomej łyżeczki. Do zawieszania dalszych dwóch obrazów przymocowuje się do stojaka dwa boczne ramiona w ten sposób, że jedną część ramion przykręca się do zawieszadła, a drugą do podstawy. Podnosząc zawieszadło, rozszerzają się automatycznie i boczne ramiona.

Stojak do map nowego pomysłu ma następujące zalety. Jest 1) prosty co do obsługi i konstrukcji, 2) praktyczny, bo służy nietylko do zawieszania map, lecz i rysunków, obrazów itd., 3) trwały, ponieważ cały z żelaza, a pomimo to lekki, waży $7^1/_2$ kg, wskutek czego łatwo przenośny z jednej klasy do drugiej, 4) jedyny, który umożliwia zawieszania jednocześnie aż trzech obrazów, czy to oprawionych, naklejonych, a nawet nienaklejonych, 5) jedyny, który umożliwia zawieszanie map jednym chwytem, 6) bez wszelkich śrub, haczyków, drucików lub sznurków, które wymagają częstych i stałych reperacyj, 7) tak skonstruowany, że zbyteczne są wszelkie urządzenia do zawieszenia map, nawet przy wałkach od map, już to kołek, wałków, sznurków itp., które również wymagają częstych reperacyj, 8) wyłącznie wyrobem krajowym, nie naśladującym innych systemów, 9) stosunkowo tani, bo kosztuje tylko 37,50 zł.

WYKŁADY PEDAGOGICZNE PRZEZ RADJO. Komisja, działająca z upoważnienia władz szkolnych, organizuje w drugiej połowie listopada wykłady pedagogiczne przez radjo: w poniedziałki o godz. 17-tej 20, w środy o godz. 16-tej i w soboty o godz. 16-tej. W czwartki o godz. 12-tej 05, wygłaszane będą pogadanki dla dziatwy i młodzieży: W czwartek, 17 listopada: Dr. Mieczysław Smolarski. Piosenka powstania listopadowego (z ilustracją muzyczną.) W sobotę, 19 listopada: Wiz. p. Sylwester Klebanowski: Obowiązki i rola kierownika szkoły. W poniedziałek, 21 listopada: Wiz. p. Jan Hellmann: Zagadnienie kształcenia nauczycieli szkół powszechnych i ankieta genewska. W środę, 23 listopada: p. Dr. Eustachy Nowicki: Co to jest oświata pozaszkolna? W czwartek, 24 listopada: radca p. Janusz Miketta: Kto to był Fryderyk Chopin? W sobotę, 26 listopada: Dyr. p. Mieczysław Jarniński: Kształcenie zawodowe młodzieży szkolnej. W poniedziałek, 28 listopada: p. Dr. Marja Lipska-Librachowa: Przegląd polskiej prasy pedagogicznej. W środę, 30 listopada: Nacz. p. dr. Bolesław Kielski: Czy w szkole średniej istnieje przeciążenie?

Uwaga: „Ikwa, przyrząd do czytania“ z przeszło 450 literami, w cenie 127 zł oraz „Ikwa, stojak do map i obrazów“, w cenie 37,50 zł są do nabycia u wynalazcy p. Wł. Ikerta, Poznań, ulica Piotra Wawrzyniaka 43.

NOWOŚCI WYDAWNICZE.

KOMUNIKATY KSIĘGARSKIE.

GEBETHNER I WOLFF, WARSZAWA.

Roman Rybarski: *Naród, jednostka i klasa.*

Na czoło wydawnictw ostatniej doby wybije się niewątpliwie dzieło prof. Romana Rybarskiego p. t. *Naród, jednostka i klasa.* Jest to książka wysoce aktualna, lecz zarazem wartość jej jest trwała, jako wyraz ideologji narodowej. Zasadniczą jej tezą jest, że naród od klas różni się nietylko tem, że obejmuje je wszystkie, lecz przedewszystkiem tem, że ma swoją historję, że nie jest dobrem jednego tylko pokolenia. Stąd ideologja narodowa wzywa do poświęcenia interesu dzisiejszego, interesu jednostek i klas, dla przyszłej potęgi narodu. Wszechstronne, a żywe i jasne przedstawienie owej ideologji, oraz uwydatnienie różnic, jakie zachodzą pomiędzy nią a ideologją liberalizmu czy socjalizmu, jest treścią tej znakomitej książki, która zapewne zyska sobie szerokie koła czytelników.

Zdzisław Dębicki: *Portrety.* Cena zł 7.

Jest to pierwsza książka, opracowana początkowo w formie odczytów dla radjofonu polskiego. Znajdujemy w niej, ze znajomością rzeczy i objektywizmem narysowane, oblicza następujących najwybitniejszych pisarzy współczesnych: A. Świętochowskiego, J. Weyssenhoffa, W. Sieroszewskiego, S. Przybyszewskiego, W. Berenta, J. Kasprowicza, K. Przerwy-Tetmajera, L. Staffa. A. Oppmana (Or-Ot), A. Struga, A. Nowaczyńskiego, M. Rodziewiczówny, Z. Bartkiewicza, Z. Przesmyckiego (Miriama), A. Langego i J. Lemańskiego.

NAKŁADEM AUTORA.

Stanisław Dobrzycki, profesor Uniwersytetu Poznańskiego: *Historja literatury polskiej.* Tom I. Literatura Polski Niepodległej. Poznań 1927. Stron VIII + 600. 8°.

Przed oddaniem książki w handel księgarski autor rezerwuje do końca listopada 1927 r. pewną liczbę egzemplarzy dla bibljotek szkolnych i dla członków gron profesorskich (ew. i dla uczniów najwyższych klas szkół średnich i seminarjów nauczycielskich) po zniżonej cenie 16 zł (już z przesyłką pocztową poleconą, w handlu księgarskim cena będzie wyższą o 40 procent). Zgłoszenia na książkę oraz wpłatę pieniędzy najlepiej uskutecznić blankietem nadawczym P. K. O. na konto Nr. 209 204; za zaliczką książki się nie wysyła z powodu skomplikowanej procedury i wysokich kosztów takiej przesyłki.

KSIĄŻNICA-ATLAS, LWÓW.

E. de Martonne: *Zarys geografji fizycznej.* Tłumaczył St. Pawłowski.

Potrzeby praktyczne, mianowicie brak podręcznika w języku polskim, któryby licznym adeptom geografji pośród nauczycielstwa i studentów uniwersytetu oddawał usługi w sposób szybki i dobry, skłonił niewątpliwie Książnicę-Atlas, że podjęła się wydania tłumaczenia „Zarysu geografji fizycznej" profesora geografji w Sorbonnie, E. De Martonne'a. Możliwie dokładne i poprawne tłumaczenie książki, dokonane przez profesora geografji Uniwersytetu poznańskiego St. Pawłowskiego, bogate ilustracje, doskonały papier, wreszcie zwięzłość ujęcia najtrudniejszych nawet zagadnień geograficznych przy uwzględnieniu najważniejszej, potrzebnej geografowi literatury, zalecają książkę.

Wydawca i Redaktor: Leonard Borkowski. Czcionkami Drukarni Pedagogicznej w Poznaniu.